

Érase una vez: Integração de um projeto Comenius
na prática letiva

Fernanda Maria Marques Laia

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas
Clássicas no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos
Básico e Secundário**

16 de março de 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia e do Doutor Alberto Madrona Fernández.

Índice

Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução	8
1. Línguas, culturas e contos na escola.....	10
1.1. Uma escola plurilingue e pluricultural.....	10
1.2. Aplicações didáticas do conto na aula de ELE.	15
1.3. Avaliação: os limites do mensurável.....	17
2. O espaço, as personagens e o projeto.....	23
2.1. A Escola Secundária José Saramago - Mafra	23
2.2. O público-alvo	25
2.3. O projeto Comenius Multilateral: <i>Érase una vez, il était une fois...</i>	27
3. Operacionalização do projeto.....	31
3.1. Documentos orientadores:	31
3.1.1. Programa de Espanhol – nível de continuação.....	31
3.1.2. Programa de Português - 10º, 11º e 12ºanos.....	33
3.1.3. Manual adotado na disciplina de Espanhol	35
3.2. Planificar: interligar programas, manuais e projeto Comenius	37
3.3. Descrição das atividades.....	42
3.3.1. Era uma vez um projeto: divulgação e leituras.....	42
3.3.2. Um conto europeu: <i>Os Músicos de Bremen</i>	48
3.3.3. Recopilar, mesclar e reescrever.....	52

3.3.4. O conto popular reinventado: <i>Caperucita en Manhattan</i>	54
Reflexões finais	61
Bibliografia	63
Referências bibliográficas eletrónicas	65
Anexos	68
Anexo 1 – Planificação de Espanhol	69
Anexo 2 – Planificação de Português.....	72
Anexo 3 – Critérios de avaliação.....	78
Anexo 4 – Concurso para logotipo do projeto.....	80
Anexo 5 – Logotipos selecionados.....	81
Anexo 6 – Conto tradicional português.....	83
Anexo 7 – As escolas parceiras	85
Anexo 8 – Un recorrido por España	86
Anexo 9 – Impressões da viagem a Lleida	87
Anexo 10 – Adaptação do conto <i>Os Músicos de Bremen</i>	90
Anexo 11 – Dramatização de <i>Os músicos de Bremen</i>	94
Anexo 12 – Versão moderna de <i>Los músicos de Bremen</i>	97
Anexo 13 – Panfletos das várias edições do conto <i>Os músicos de Bremen</i>	98
Anexo 14 – Um compilador português: Adolfo Coelho	103
Anexo 15 – <i>Caperucita Roja</i> : a história em imagens	104
Anexo 16 – <i>Caperucita en Manhattan</i> : uma carta	107
Anexo 17 – <i>Caperucita en Manhattan</i> : ficha de leitura.....	108
Anexo 18 – Teste de avaliação <i>Caperucita en Manhattan</i>	113
Anexo 19 – Critérios específicos de classificação da produção escrita.	119
Anexo 20 – Concurso versão moderna de um conto europeu.....	120
Anexo 21 – Um conto selecionado: <i>A Cinderela, o Lobo mau e o Gato das botas</i>	121

Anexo 22 – Mais um conto... outros voos.....	128
--	-----

Resumo

O presente relatório de estágio centra-se nas possibilidades de integração de um projeto Comenius na prática letiva.

Na primeira parte, de carácter essencialmente teórico, dá-se visibilidade à vertente sociocultural, numa escola que se entende inclusiva, plurilingue e intercultural. A fim de contextualizar a temática do projeto - os contos populares – tecem-se breves considerações sobre as possibilidades de utilização do conto nas aulas de Espanhol e de língua materna, refletindo-se também sobre as modalidades de avaliação que se podem adequar ao tipo de tarefas previstas.

Na segunda parte, caracteriza-se o espaço e o público-alvo, traçando-se ainda as linhas gerais do projeto Comenius *Érase una vez, il était une fois*, que servirá de base à terceira parte deste relatório, em que se descreve a operacionalização do projeto, interligando programas, manual e atividades.

Tendo em conta a planificação desta simbiose, descrevem-se as atividades levadas a cabo para integrar e avaliar este projeto internacional nas disciplinas de Português e de Espanhol.

Para terminar, reflete-se sobre o percurso realizado e os resultados alcançados.

Palavras-chave: Intercultural, Contos populares, Avaliação, Cidadania Europeia.

Abstract

This internship report focuses on the likelihood of integrating a Comenius project in teaching practice.

In the first part, which is essentially theoretical, visibility is given to the socio-cultural issues of a school meant to be inclusive, multilingual and intercultural. As such, in order to contextualize the theme of the project - Folk Tales – the feasibility of using short stories in Spanish classes as well as in the students' mother tongue language classes, has been taken into consideration, without forgetting the evaluation procedures/methods suitable for the development of the different tasks.

In the second half, both the target public and environment are characterized and a brief description is made of the Comenius project *Érase una vez, il était une fois*, which is the basis of the third part of this report. On the other hand, the implementation of the project establishing a connection between programs, textbooks and activities is also referred to.

Taking into account the planning of this symbiosis, a description is made of the activities undertaken to integrate and evaluate this project, which is being developed, at an international level, in subjects related to the Portuguese and Spanish languages.

Finally, all stages of development and the consequent results are fully considered.

Keywords: Intercultural, Folk Tales, Evaluation, European citizenship.

Introdução

“Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence”.

Inspirando-nos nas palavras de António Gedeão que, na nossa opinião, poderiam ser a metáfora da Escola, de uma escola inclusiva, plurilingue e intercultural, que dote os seus alunos de conhecimentos e competências, que os conduza ao sucesso escolar, mas que, ao mesmo tempo, promova a sua formação integral, fomente o diálogo intra e intercultural, cultivando atitudes de tolerância e de respeito pela diferença, por forma a alargar horizontes e conduzir a uma visão mais rica e abrangente do mundo, pretendemos dar visibilidade à vertente intercultural e plurilingue, preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e pelos programas de língua materna e de língua estrangeira (Espanhol) do Ensino Secundário.

Simultaneamente, e atendendo ao facto de os projetos a nível europeu, integrados no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, serem cada vez mais uma realidade nas nossas escolas, intentamos explorar algumas possibilidades da sua inclusão na prática letiva, nomeadamente nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, neste caso Espanhol, de 10ºano, nível de continuação. Refira-se que, apesar de este tipo de projetos europeus serem habitualmente coroados de êxito e enriquecedores para toda a comunidade escolar, nem sempre é fácil estabelecer pontos de encontro entre os programas das disciplinas envolvidas, as planificações de cada professor e a calendarização das atividades a desenvolver. Além da necessidade desta espécie de “interdisciplinaridade”, há ainda a vertente da avaliação contínua, mas também formal e sumativa, que deve contemplar o trabalho realizado pelos alunos, nas várias fases deste

processo. Assim, pretendemos não só a sua inclusão na aula de Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), mas também, testar e refletir sobre a pertinência, validade e fiabilidade da avaliação formal de algumas atividades, realizadas no âmbito do projeto Comenius Multilateral: *Érase una vez, il était une fois*.

Tendo em conta que o tema central é o conto popular, que acorda em todos, independentemente do país, as lembranças das histórias de infância, podemos aproveitar esta vertente afetiva e explorar este legado cultural, fazendo luz sobre as origens, as versões e posteriormente as adaptações, mais ou menos atuais. Desta feita, a leitura de contos em vários formatos, tipologias e línguas, a produção de versões modernas dos contos populares, a dramatização de textos adaptados pelos alunos e a escolha de uma obra de leitura integral (*Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité), que serve simultaneamente os objetivos do projeto e dos programas oficiais, são alguns dos caminhos trilhados para operacionalizar o desafio que nos propomos e integrarmos um projeto Comenius na nossa prática letiva.

Assim, após análise da vertente sociocultural presente no QECRL e nos programas de Português e de Espanhol, pretendemos mostrar que os projetos Comenius estão adequados à operacionalização dessa vertente, pois pelo entrecruzar de culturas que lhes está subjacente contribuem para a criação de um aluno - actor social que aprende a adaptar-se à especificidade das situações de comunicação com que se depara no decorrer do projeto. Refira-se que o contato com outras realidades permite não só a descoberta de semelhanças e de diferenças, mas também a tomada de consciência da própria sua cultura, enquanto elemento caracterizador da identidade de um povo.

No que diz respeito aos contos, funcionam como tema unificador do Projeto Comenius *Érase une vez, il était une fois*, sendo ao mesmo tempo o elo de ligação visível aos programas de Espanhol e de Português. Tendo em conta os objetivos maioritariamente socioculturais deste Projeto, pretende-se valorizar essa vertente nos contos, sem contudo descuidar totalmente a vertente linguística, conforme ficará explícito no estudo da obra *Caperucita en Manhattan*.

Para concluir pretende-se mostrar que além de ser possível integrar estas atividades na nossa prática letiva é igualmente exequível a sua avaliação formal de acordo com os critérios de avaliação das disciplinas de Português e de Espanhol.

1. Línguas, culturas e contos na escola.

1.1. Uma escola plurilingue e pluricultural

Aprender una lengua extranjera es adquirir una competencia comunicativa en dicha lengua, para lo que necesitamos una serie de conocimientos léxicos, gramaticales, morfológicos, sintácticos y semánticos, sin olvidar la cultura de rutinas sociales, costumbres de habla y de trato (Estévez e Fernández de Valderrama, 2006: 23).

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é uma tarefa bastante mais complexa do que pode parecer à primeira vista, pois estão incluídos não só os conhecimentos puramente linguísticos, mas também a vertente sociocultural. São, aliás, vários os estudiosos que nos alertam para essa complexidade. Oliveras (2000:11) afirma que “la lengua y la cultura van unidas, podemos decir que es imposible dominar una lengua sin dominar la cultura, el mundo que va unido a ella”. Por seu turno, Giovannini, Peris, Rodríguez e Simón (1996: 33) advertem que “la competencia lingüística no es suficiente para poder hablar una lengua; junto a ella existen la competencia sociolingüística, la competencia del discurso, la competencia estratégica, la competencia sociocultural... y todas ellas, conjuntamente, forman la competencia comunicativa”.

Aprender uma língua estrangeira implica, assim, entrar num mundo novo, formado de regras de gramática, de estruturas linguísticas, mas também de uma complexa teia de signos organizados, cujo entrelaçar se inicia logo no berço e define a identidade de cada ser e de cada país. São aprendizagens quase inconscientes, que fazem parte de nós, que vão crescendo connosco e que é necessário partilhar com os outros, para que possam compreendê-las e interpretá-las corretamente, sob pena de a comunicação não se efetuar conforme previsto, criando situações geradoras de ruído ou até conflito neste processo de partilha. Segundo Oliveras (2000: 8) “a menudo los problemas de comunicación no están relacionados con el nivel de dominio de la lengua, sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales”. Somente “la información sobre las costumbres que configuran el comportamiento y la conducta colectiva propiciará una correcta comunicación en las diferentes situaciones” (Estévez e Fernández de Valderrama, 2006:23).

Na opinião de Oliveras (2000) é necessário uma abordagem do ensino-aprendizagem de língua estrangeira que integre, desde o início, elementos que permitam adquirir uma competência sociocultural que reduza os problemas de comunicação nas relações interculturais. Além disso, devemos também considerar que o contraste com a própria cultura, ou com culturas conhecidas, assim como a consciencialização das diferenças, contribui para a integração, aceitação e até defesa da diversidade.

Num simples projeto de intercâmbio entre escolas de dois países diferentes, ou a um nível mais complexo, num projeto Comenius multilateral¹, não podemos partir do princípio de que o conhecimento da língua de trabalho, ou da língua dos países de acolhimento, conduz obrigatoriamente ao sucesso, pois existe um necessário cruzar e entrecruzar de mundos de perceções diferentes, descodificáveis através da comunicação intercultural, preferencialmente isentos de preconceitos ou juízos de valor estereotipados.

Toda persona que haya participado en intercambios y convivencias de grupos de diferentes culturas y nacionalidades (lenguas) – ya sea con jóvenes o de otras edades – saben (sic) de las consecuencias que para la convivencia puede tener el desconocimiento de normas de interacción social y rutinas culturales de las otras personas del grupo. Hablamos de la interpretación de rituales como: darse dos besos al saludarse en las presentaciones, la forma de saludarse y despedirse, (...) la distancia física y las formas de trato. La creación de normas culturales pactadas para esa convivencia por el grupo y el colectivo del intercambio, además de ser un objetivo motivador, ayudará a evitar malentendidos. El trabajo con la cultura y las costumbres sociales es inseparable de la enseñanza de la lengua (Estévez e Fernández de Valderrama, 2006: 12).

Acresce que atualmente, apesar da globalização, prevalecente numa sociedade mercantilista e multinacionalista, é notória a valorização da identidade regional, do espírito local, patentes na especificidade de cada povo. Desta forma, conforme preconizado no QECRL, temos assistido, a nível europeu, ao lançamento e avolumar de projetos internacionais que visam preservar a individualidade e, ao mesmo tempo, melhorar a compreensão e o entendimento entre as diferentes culturas, abrangendo áreas tão díspares quanto a economia e a educação. Se no mundo económico-financeiro o público-alvo são os executivos, comerciais ou técnicos, que recebem formação sobre as particularidades culturais do país que os recebe, ou com quem mantêm contatos

¹ Ver cap. 2.3.

comerciais/institucionais, no mundo da educação temos os programas do PROALV Agência Nacional, nomeadamente os projetos Comenius ou Erasmus, recentemente substituídos pelos programas Erasmus+, que prevêem a mobilidade de alunos dos vários níveis de ensino, a realização de estágios profissionais ou diferentes modalidades de formação de professores. Ainda neste âmbito, a política linguística do Conselho da Europa, veiculada pelo QECRL, remete para a necessidade de preservação da diversidade linguística e cultural, numa Europa multilingue, multicultural e promotora do plurilinguismo.

A fim de evitar ambiguidades, o QECRL estabelece a diferença entre os vários conceitos, definindo multilinguismo como o conhecimento de várias línguas, ou simplesmente, a sua coexistência numa dada sociedade, e colocando o plurilinguismo num patamar superior, que implica a construção de “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho de Europa, 2001: 23), sempre no contexto do pluriculturalismo.

Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes (Conselho de Europa, 2001: 25).

Neste contexto impõe-se ainda refletir sobre as competências gerais necessárias para esta interação. Assim, no domínio do “saber”, além do conhecimento do mundo, ou da cultura geral propriamente dita, o QECRL refere o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural, apresentando mesmo uma listagem exaustiva de aspetos a considerar no traçar da especificidade de cada sociedade (vida quotidiana, condições de vida, relações interpessoais...), o que permitirá tomar consciência e compreender a diversidade, sempre integrada no contexto apropriado.

Desta forma, espera-se que estejamos preparados para assumir o papel de intermediário cultural, entre a nossa cultura e a dos outros, gerindo toda a panóplia de possíveis mal-entendidos, evitando os estereótipos e recorrendo a estratégias variadas para comunicar eficazmente.

A este propósito, parece-nos pertinente referir a opinião dos investigadores que compõem o grupo CRIT (Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales):

Comunicarse consiste en algo más, mucho más, que en intercambiar informaciones mediante frases construidas gramaticalmente. Como en una sinfonía interpretada por una gran orquesta, en las conversaciones se suceden y simultanean multitud de mensajes de diferente naturaleza expresiva, que transmiten diferentes tipos de valores”. (Raga, F., Kane, M., Navarro, I., Ortí, R., Sánchez, E. e Sales, D., 2009: 7)

Para que, enquanto professores de língua, materna ou estrangeira, consigamos ser maestros de uma orquestra afinada, é imprescindível que consideremos os conteúdos socioculturais como um componente obrigatório das nossas planificações. Porém, estes não devem surgir isolados, num compartimento à parte, mas necessariamente interligados com os outros conteúdos, cumprindo também o preconizado nos programas, nomeadamente no programa de Espanhol: “todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural” (Fernández, 2002: 11).

Quando falamos de realidade sociocultural, é também pertinente questionarmos acerca da noção de cultura, das diferentes aceções, consoante o contexto ou objetivo que persigamos. A este respeito, Giovannini, Peris, Rodríguez *et al* (1996: 34) apresentam, muito resumidamente, as definições propostas por estudiosos como Ned Seelye, Sapir, Harris, Porcher e Riley, dando relevo à deste último, para sintetizar a noção de cultura enquanto saber, que se desenvolve em três tópicos fundamentais: *o saber* propriamente dito, a que alguns chamam Cultura com maiúscula, e que inclui os conhecimentos políticos, religiosos, a geografia, a história; *o saber sobre*, que abarca os acontecimentos e preocupações de uma sociedade, e por último *o saber como*, que remete para a forma de atuar de uma sociedade, permitindo saber, por exemplo, como fala ao telefone, como agradece ou como cumprimenta.

Já Bertocchini e Costanzo (2008:145) definem cultura numa espécie de percurso, que se inicia com a Cultura, com C maiúsculo e que implica o estudo dos grandes autores, obrigatório para se ser considerado “culto”. Seguidamente, surge a cultura, ainda com C maiúsculo, mas sinónimo de Civilização, remetendo para as ideias de espaço, economia e mentalidades coletivas que, no caso do ensino-aprendizagem das línguas, se operacionaliza em domínios tão abrangentes quanto a geografia, a sociologia, a antropologia, a economia ou a psicologia, dependendo das necessidades e do tipo de público-alvo. Este “itinerário cultural” alarga-se com a introdução da cultura com “c” minúsculo, que se sobrepõe à cultura com C maiúsculo e é muito mais abrangente, visto que, de acordo com Tylor E. (1874), citado por Bertocchini e Costanzo (2008: 145): “la

culture est un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société”.

Esta é atualmente a cultura dominante na didática das línguas, devido sobretudo ao método comunicativo e à abordagem orientada para a ação do QECRL que considera o aprendente de uma língua como um ator social, com capacidade de se adaptar à especificidade de cada situação de comunicação.

Trata-se assim de uma noção de cultura ligada à sociologia e à antropologia, que Giovannini, Peris, Rodríguez et al (1996: 35) definem como “un ser humano, algo vivo que evoluciona día a día”, incluindo valores, ideias, tecnologia, formas de viver, de pensar e de sentir, cujo objeto de aprendizagem não é apenas *o saber*, mas também e cada vez mais, *o saber fazer* ou *como fazer*.

Para terminar, consideramos que este *saber fazer*, esta capacidade para agir e adaptar-se à diversidade e à mudança, implica não só a descoberta e aceitação das particularidades da cultura do outro, mas também a tomada de consciência da sua própria cultura, apreciando simultaneamente as semelhanças e as diferenças, num verdadeiro diálogo de culturas, numa Europa e numa Escola que se pretende cada vez mais plurilingue e pluricultural.

1.2. Aplicações didáticas do conto na aula de ELE.

Érase una vez... y colorín colorado este cuento se ha acabado

É com estas fórmulas dos contos tradicionais ou populares que muitas vezes instauramos o lúdico nas nossas aulas, despertamos a imaginação dos nossos alunos, questionamos valores e comportamentos, ou simplesmente, usamo-las como pretexto para desenvolver a compreensão leitora e outras competências comunicativas, de cariz puramente linguístico ou, numa vertente sociocultural, para dar a conhecer aspetos culturais da língua alvo, ou se for o caso, da língua materna.

Na verdade, tal como refere García (2011: 73), o conto é “una herramienta útil para la transmisión de conocimientos curriculares, valores y creencias. Además de ser un recurso generador de gran variedad de actividades y vía integradora de temas transversales del currículo (cultura, intercultural...)”.

Santamaría partilha desta opinião, considerando o conto uma referência literária fundamental, com funções socializadoras, remetendo ao mesmo tempo para o mundo da fantasia e da imaginação. Do ponto de vista didático, encara-os como “un infinito banco de recursos y explotaciones didáticas que crean contextos para practicar y usar la lengua y la cultura meta” (Santamaría, 2006: 80) e apresenta uma quase exaustiva lista de razões para a utilidade e funcionalidade dos contos na aula de língua estrangeira e que, no nosso entender, também se podem aplicar à aula de língua materna. De entre todos destacamos:

- a brevidade
- a riqueza dos contos sob o ponto de vista fonético (onomatopeias, aliteraões e gestos sonoros que permitem o estudo dos sons da língua alvo, as entoações, as pausas);
- a possibilidade de conhecer e praticar o uso dos tempos verbais, concordâncias, preposições, adjetivação, sinonímia, léxico específico, campos semânticos...
- a variedade de tipologias textuais (descrição, narração, diálogo...) , uso de conectores adequados a cada situação, possibilitando o acesso a diferentes registos de língua (culto, informal, calão, regionalismos...);
- a facilidade de criação de tarefas que integram as várias competências, promovendo facilmente a leitura em espanhol e, na nossa opinião, também em língua materna;
- o potencializar da imaginação e do sentido de humor, que incrementam a criatividade e a motivação dos alunos, criando um ambiente favorável à aprendizagem.

García (2011:73) complementa esta listagem, referindo ainda o facto de os contos terem unidade narrativa (introdução ou exposição, desenvolvimento e desenlace), revelarem uma estrutura centrípeta (todos os elementos estão relacionados com o argumento), apresentarem uma personagem principal e ainda unidade de efeito, que induz à leitura de uma só assentada.

Por seu lado, Jiménez (2011:1) acrescenta que o facto de as personagens serem estereótipos ajuda a distinguir o bem do mal, permitindo incutir, desde muito cedo, preceitos morais que irão ajudar a construir os alicerces das suas personalidades futuras. Além do mais, o final feliz que caracteriza este tipo de narrativa, transmite segurança e esperança, difundindo a ideia de que, se agirmos corretamente seremos recompensados e atingiremos os nossos sonhos ou objetivos. Tal como outros estudiosos já referidos, Jiménez (2011: 2) reforça a vertente sociocultural concluindo que:

los cuentos son instrumentos que socializan, transmiten ideas, creencias, valores sociales, expectativas, necesidades, ofrecen modelos de actuación, enseñan a solucionar conflictos, esbozan un mundo mágico y proporcionan una fuente de imaginación y creación. Todo ello influye profundamente en la construcción de la personalidad e identidad de las personas en sus primeras etapas de vida.

Os contos apresentam-se assim como textos breves e intensos, que nos oferecem condensação de dados culturais, permitindo fomentar o desenvolvimento das competências culturais e comunicativas de forma combinada, não devendo por isso resumir-se a exercícios isolados ao serviço de apenas uma competência. Acresce ainda que “desde un punto de vista sociológico, permite que los alumnos se cohesionen y se identifiquen como grupo; lo que lo hace pedagógicamente interesante”. (Cea e Santamaria, 2011: 1).

Assim, parece-nos evidente que os contos são um recurso a não desperdiçar na aula de línguas. Como afirmam Cea e Santamaria (2011: 1), são um manancial de recursos para “entreter, emocionar, relajar, recordar y enseñar”, sendo bastante mais fácil reter na memória um pequeno conto, do que milhentas explicações teóricas, por mais estruturadas que se apresentem.

Trata-se de narrativas anónimas, de origem remota, inicialmente de transmissão oral, o que foi dando lugar a diferentes versões, que conjugam valores folclóricos, tradições, costumes e têm quase sempre uma finalidade didática ou moralizante. Todos nós crescemos ouvindo, contando, ou simplesmente lendo contos, fazem parte do nosso imaginário individual e coletivo.

1.3. Avaliação: os limites do mensurável.

A avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade à escola, pelo que não podemos alhear-nos dela na nossa prática letiva. A confirmá-lo está, por exemplo, a definição e aprovação oficial, em cada escola, de critérios de avaliação específicos para cada disciplina (anexo 3) e às vezes, até para cada ano de escolaridade, implicando a frequência pré-definida da aplicação de instrumentos de avaliação, devidamente normalizados, para cada grupo disciplinar, ou para toda a escola, sempre de acordo com programas e disposições legais.

A avaliação exigida à escola rege-se por normas de excelência que se encontram determinadas em documentos oficiais, nomeadamente nos normativos da avaliação, nos conteúdos programáticos, nos objetivos de ano e nas competências de nível de ensino (Ferreira, 2007:13)

Porém, convém lembrar que a noção de avaliação tem evoluído ao longo dos tempos. No passado era sinónimo de testes escritos ou de exames (internos ou externos), sendo o peso dos trabalhos realizados nas aulas irrisório, ou mesmo nulo, na avaliação final de um aluno.

Refira-se que este tipo de avaliação se coadunava com uma conceção da docência como mera transmissão de conhecimentos, adquiridos de acordo com as teorias behavioristas, em que o professor, detentor do saber, transmitia os conhecimentos numa sequência tradicional e pré-definida. No caso da didáctica das línguas “el concepto de lengua se articulaba en torno a las estructuras morfosintácticas, sin tener en consideración normas de uso” (Figueras e Puig, 2013: 9).

Contudo, a definição de língua como instrumento de comunicação, de acordo com as teorias socio-construtivistas da aprendizagem, surgidas nos finais dos anos 80, levam o professor a ter em conta as necessidades do seu público, devendo a avaliação incidir sobre um leque bastante mais vasto de situações, adequando-se também aos objetivos de aprendizagem. A publicação do QECRL consolida estas alterações “diversificando las distintas actuaciones evaluativas hacia actividades más acordes com las necesidades comunicativas de los aprendices” (Figueras e Puig, 2013: 9). Assim, respeitando o QECRL e os programas que entretanto foram sendo publicados, a língua que hoje em dia se ensina, aprende e avalia, nas nossas escolas, corresponde à perspetiva orientada para a ação, que considera a língua como um instrumento de comunicação e não como um sistema de signos.

Desta forma, também no que diz respeito à avaliação, o QECRL pode funcionar como instrumento regulador/orientador da nossa prática. Além da descrição do uso da língua e das competências do seu utilizador, o QECRL foi pensado como um recurso fundamental para a avaliação das competências comunicativas, preconizando normas/regras comuns e partilhadas por todos, conduzindo a uma almejada harmonização dos programas e dos exames/diplomas de línguas a nível europeu. A criação de seis níveis de competência e a sua utilização, com os respetivos descritores, em toda a Europa, permite a conceção de mecanismos de avaliação válidos, fiáveis e exequíveis. Contribui-se assim para a aplicação de provas comuns, facilitando a comparação de resultados e abrindo caminho à validação de competências a nível internacional. Acresce referir que o capítulo nove do QECRL, dedicado à avaliação, torna estes objetivos exequíveis, remetendo para três conceitos fundamentais na avaliação: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade. Embora largamente exemplificados no QECRL, são conceitos complexos, que Lallement e Pierret (2007: 139) conseguem definir de uma forma simplista, facilmente adaptável à prática letiva:

- La validité : la procedure d'une évaluation est valide dans la mesure où elle donne une information exacte de la compétence des candidats.
- La fiabilité : on doit retrouver le même classement des candidats dans deux passations des mêmes épreuves.
- La faisabilité : les évaluateurs ne peuvent manipuler qu'un nombre limité de critères. (Le CECR leur fournit des éléments de référence parmi lesquels ils pourront choisir).

A aplicação destes conceitos à prática da avaliação conduz o professor à reflexão sobre o que realmente é avaliado (especificação do conteúdo dos testes e exames), como é interpretado o desempenho do falante (formulação de critérios que determinam que um objetivo de aprendizagem é atingido) e por último, como podem fazer-se comparações entre sistemas diferentes (descrição dos níveis de competência nos testes/exames).

Não obstante, enquanto professores/avaliadores ou examinadores/classificadores, devemos ter consciência de que nem tudo pode ser medido, e se por um lado é necessário evitar a subjetividade total, sem critérios, por outro lado, não podemos reduzir a avaliação à rigidez de uma grelha.

A avaliação não pode ser meramente holística ou subjetiva, deve existir uma grelha de avaliação que objetive e facilite a classificação, que esteja adaptada ao nível de competência do público-alvo, à tipologia da atividade ou tarefa e ao objetivo da avaliação. Todavia, devemos precaver-nos para que este instrumento, que se pretende

facilitador, não assuma os contornos de um espartilho, coartador do trabalho do professor. Um dos problemas mais frequentes está relacionado com o número de critérios a ter em conta e com a complexidade, ou pouca objetividade, dos descritores dos níveis de competências.

La grille d'évaluation facilite l'évaluation, surtout lorsqu'il fait appel à des correcteurs multiples. Elle définit en fonction de l'objectif de l'activité, les critères qui devront être évalués. Le barème attribue le nombre de points par critère. On ne peut cependant pas tout mesurer. Plus on avancera dans la complexité des objectifs et dans l'ouverture des outils d'évaluation, plus le correcteur s'impliquera dans sa façon d'apprécier les performances. Le barème est là pour endiguer sa subjectivité. (Tagliante, 2007: 92)

Relativamente ao tipo de grelha, e aos critérios a incluir, as sugestões são múltiplas, porém deve sempre estar adaptada ao nível de competência do público-alvo, à tipologia de atividade ou tarefa, e ao objetivo da avaliação, permitindo avaliar não só o que o aluno faz/diz/escreve mas também como o faz/diz/escreve.

Existe ainda a questão da avaliação positiva, que não se focaliza nos erros ou falhas dos alunos, mas sim nos sucessos e na realização, mesmo que seja parcial, da tarefa pedida.

Il s'agit d'évaluer les compétences des élèves à partir de ce qu'ils sont capables de réaliser avec la langue et non pas en négatif, à partir d'un idéal de maîtrise total de la langue, ou, encore moins, à l'aide de critères exclusivement formels, indépendants de la tâche à réaliser. (Lallement e Pierret, 2007 : 98)

Apesar de se pretender uma avaliação positiva, esta deve apoiar-se em critérios qualitativos, seguindo, por exemplo, os critérios, e respetivos descritores do QECRL, para a produção escrita: âmbito linguístico geral, amplitude do vocabulário, domínio do vocabulário, correção gramatical, domínio ortográfico, adequação sociolinguística, desenvolvimento temático, coerência e coesão e precisão proposicional. No caso do discurso oral há que proceder às devidas adaptações, retirando o domínio ortográfico e acrescentando: fluência na oralidade, domínio fonológico, flexibilidade e tomada de palavra.

Na nossa prática letiva, no caso da avaliação da expressão escrita, utilizamos as grelhas dos exames nacionais com as adaptações que entendemos necessárias em cada situação.

A título de exemplo, apresentamos em anexo uma grelha que utilizámos para a avaliação da produção escrita de um teste sumativo (anexo 19). Se analisarmos com algum cuidado os descritores presentes na grelha, verificamos que, agrupando o nível

pragmático e o nível linguístico, contemplam todos os critérios previstos pelo QECRL para a expressão escrita.

Será ainda importante referir que, devido à existência de exames nacionais no final de cada ciclo de aprendizagem (11ºano no caso do Espanhol e 12ºano no caso da língua Materna), e ao seu peso na avaliação, um dos nossos objetivos fundamentais é o sucesso dos nossos alunos nos exames. Por esta razão, temos tendência a avaliar segundo as normas dessa avaliação externa, dando primazia à norma linguística e às competências pragmáticas, relegando frequentemente para segundo plano a componente sociolinguística e sociocultural, assim como a avaliação do processo ou ainda a competência estratégica.

Quanto à componente sociolinguística e sociocultural, temos noção que remete para “una competencia más global, relacionada con el éxito de la comunicación, más que en la identificación de evidencias concretas” (Figueras e Puig, 2013: 160), não estando, contudo, pela complexidade da sua avaliação, diretamente contemplada na maior parte das provas de língua atuais.

No que diz respeito à competência sociolinguística, apesar das dificuldades, está cada vez mais integrada na prática letiva, sendo também objeto de avaliação quando verificamos a dimensão social do uso; operacionalizável, conforme proposto pelo QECRL, através da utilização de “marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y el dialecto y el acento” (Bordón, 2006: 272).

Quanto à componente sociocultural, apesar de o QECRL a considerar parte integrante das competências gerais do indivíduo, de integrar os programas de línguas, materna e estrangeira, e de no caso específico do Espanhol, estar contemplada no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, com um inventário de *Saberes y comportamientos culturales*, ainda não ocupa um lugar de relevo na prática letiva, nem na avaliação. É extremamente difícil observar e medir a concretização dessa competência que permite que o falante se expresse, não só correta mas também adequadamente: “lo adecuado o apropiado de una emisión no está regido básicamente por reglas gramaticales, sino fundamentalmente por comportamientos socioculturales” (Bordón, 2006: 273). Ainda na opinião de Bordón, a melhor forma de solucionar o problema será recorrer a procedimentos qualitativos, como por exemplo, relatórios ou diários de aula, que permitam uma reflexão sobre comportamentos e eventuais “choques” culturais.

Esta opinião conduz-nos à possibilidade de avaliação do processo, que nos parece compatível com a realização de momentos formais de avaliação concretizados habitualmente sob a forma de testes ou exames. Tal como Bordón (2006: 284) pensamos que é fulcral “la adopción de otros procedimientos de evaluación que estén enfocados, no tanto al producto, sino a los procesos que conducen a él y, de este modo, averiguar los logros y carencias del aprendiz en su camino de adquisición de la L2”.

A este propósito convém também ter presentes os conceitos de avaliação contínua, de avaliação diagnóstica, e de avaliação formativa, que oficialmente e por imposição legal fazem parte da prática letiva das nossas escolas. Teoricamente pretende-se valorizar todo o trabalho que é realizado pelo aluno ao longo do ano, começando logo de início por identificar dificuldades, para se ir fazendo a monitorização dos progressos nas atividades e tarefas que o aluno vai executando, e que são passíveis de avaliação, conduzindo em última instância à alteração de metodologias, por forma a superar dificuldades, entretanto detetadas. Esta ideia está clara no programa de Espanhol, quando se apresenta a avaliação formativa e contínua, integrada no processo, como sendo a que mais favorece a aprendizagem, visto que permite “valorizar a relação entre os processos e os produtos de aprendizagem seguidos e conseguidos pelos alunos” (Fernández, 2002: 30). Concretiza-se esta ideia, quando se acrescenta:

Constituem meios de avaliação, todas as atividades de aprendizagem, tais como trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, portfólios, trabalhos de projeto, intercâmbios culturais... bem como os próprios diários dos alunos, ou as cassetes áudio e vídeo produzidos pelos mesmos (Fernández, 2002: 30).

Assim, a título de exemplo, cabe-nos referir que é com base nestes princípios que integramos na avaliação as tarefas de expressão oral e as oficinas de escrita, tendo sempre presentes, não apenas o produto final, mas também o processo, as várias fases de trabalho até à concretização do resultado final.

Na avaliação do processo é fundamental o tratamento pedagógico do erro, que deve ser encarado sob uma perspetiva positiva e não penalizadora, sendo particularmente importante nas oficinas de escrita, quer em língua materna, quer em língua estrangeira.

Por lo tanto, se le debe ofrecer al alumno la oportunidad de recuperar sus errores, sugiriéndole la dirección en que debe ir, así como generar en él la necesidad de investigar acerca de ellos y proporcionarle la ocasión de repararlos con sus propias estrategias. (Bordón, 2006: 295).

Para concluir, consideramos que a avaliação contínua permite dar uma visão mais justa dos progressos do aluno, possibilitando o desenvolvimento e avaliação de competências, que habitualmente não estão contempladas nos testes ou provas de exame, nomeadamente a competência sociocultural e a competência estratégica.

2. O espaço, as personagens e o projeto

2.1. A Escola Secundária José Saramago - Mafra

Localizada em Mafra, concelho da área da Grande Lisboa, que tem vindo a apresentar um forte desenvolvimento em termos educacionais, estruturais, sociais e culturais, trata-se de uma escola secundária de grandes dimensões (cerca de 1500 alunos), que iniciou a sua atividade em outubro de 1970, tendo passado a denominar-se Escola Secundária José Saramago – Mafra em 1998, após o escritor com este nome ter sido galardoado com o Prémio Nobel da Literatura. De 2009 a 2011 foi objeto de um processo de requalificação das instalações, que conduziu a uma melhoria significativa das condições dos espaços e equipamentos.

No que concerne aos recursos físicos, considerados pertinentes para o desenvolvimento específico da nossa prática, será importante referir que todas as salas de aula estão equipadas com computadores, projetores e algumas com quadros interativos. Existem várias salas de informática, dois auditórios (com capacidade para 90 e 250 pessoas), uma sala de estudo, uma biblioteca (com computadores e espaços de leitura/trabalho diferenciados) e gabinetes de trabalho para os vários departamentos curriculares.

O corpo docente (de 120 a 140 professores, conforme as necessidades anuais) é estável, o que permite dar continuidade ao trabalho, nomeadamente projetos a nível local, nacional ou internacional, de que são exemplo o Projeto Solidariedade, Educação para a Saúde, Euroescolas ou as parcerias Comenius. Recentemente, foi também aprovada a candidatura a um projeto Erasmus+ ² que permitirá a mobilidade para formação em vários países da Europa de cerca de 20 professores, tendo-nos cabido também a nós a possibilidade de usufruir de uma dessas mobilidades, neste caso uma formação em Espanha no âmbito da utilização das novas tecnologias no ensino das línguas. Tendo em

² Título do projeto - *Para uma escola do futuro: aberta e inclusiva.*

conta que a formação profissional do corpo docente é considerada prioritária para alcançar o sucesso escolar, espera-se que estas mobilidades dotem os professores de algumas ferramentas que lhes permitam inovar as suas práticas, tornando-as mais atrativas e profícuas.

Quanto ao ensino ministrado, visto que é a única Escola Secundária do concelho “esforça-se por corresponder às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar, em articulação com a comunidade envolvente, oferecendo modalidades diversas de estudos, tanto a nível da educação de jovens, como de adultos”³.

Trata-se de uma escola onde a participação em projetos europeus e visitas de estudo ao estrangeiro são incentivadas, existindo a possibilidade de aprendizagem de um leque relativamente variado de línguas estrangeiras, pois acredita-se que será uma porta aberta e uma melhor preparação para um futuro profissional além-fronteiras.

Assim, no que diz respeito à oferta de línguas estrangeiras, além da disciplina de Inglês, que está presente na formação geral de todas as turmas de 10º e 11ºanos dos cursos científico-humanísticos, sendo também frequentemente escolhida como opção de formação específica de 12º ano, têm funcionado quase sempre as opções de Francês (nível de continuação) e de Alemão (nível de iniciação) nas turmas de Línguas e humanidades. O ensino do Espanhol não tem ainda tradição na escola, porém, como começou a surgir um cada vez maior número de inscrições para a disciplina, em 2013-14 foi aberta uma turma de Línguas e Humanidades com a opção de Espanhol, nível de continuação, na formação específica.

³ Projeto Educativo 2011-2014, p.9 disponível em <http://esjs.esecmafra.rcts.pt/escola/PAA/PAA20132014.pdf>

2.2. O público-alvo

Trata-se de uma turma de décimo ano de Línguas e Humanidades, composta por trinta alunos, estando dezoito (dez rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos⁴) inscritos na opção de Espanhol – nível de continuação e os restantes na opção de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS). Apesar de a maioria dos alunos ter frequentado a Escola Básica de Mafra, há alunos oriundos das várias escolas básicas do concelho, fazendo desde logo prever alguma heterogeneidade ao nível das aprendizagens e conteúdos lecionados no Ensino Básico.

Refira-se que as atividades de diagnóstico (compreensão e expressão escritas, compreensão do oral e expressão oral), realizadas no início do 1º período, permitiram verificar essa heterogeneidade e adequar o trabalho a realizar às necessidades específicas destes alunos, conforme preconizado no QECRL e no programa de Espanhol: “outra linha orientadora destes programas (...) é a que centra todo o trabalho didático no seu protagonista, o aluno. Centrar o currículo no aluno pressupõe programas e metodologias capazes de se adaptarem aos diferentes tipos de alunos (estilos e ritmos de aprendizagens, experiências, interesses e orientações académicas), e não o contrário.” (Fernández, 2002: 23).

Acresce ainda o facto de, quando verificamos e testamos as competências dos alunos ao nível dos conteúdos linguísticos, ser necessário ter em conta que estes devem estar ao serviço do desempenho da competência comunicativa, pretendendo-se sobretudo um uso contextualizado, conforme recomendado numa perspetiva orientada para a ação.

Desta forma, as atividades de diagnóstico levadas a cabo, sob a forma de teste⁵, no caso das competências de compreensão e expressão escritas, foram orientadas para a realização de uma tarefa final de produção escrita (escrever um artigo para uma revista sobre a Natureza) e no caso da avaliação da expressão oral, assumiram a forma de monólogo em sequência (descrever uma experiência). Estas atividades iniciais de diagnóstico, além de validarem a já previsível heterogeneidade, permitiram também aferir algumas competências adquiridas no ciclo anterior e que no 10º ano seriam objeto de

⁴ No início do ano letivo a média de idades da turma era de 15,3 anos.

⁵ Prova escrita de Espanhol – prova 547 – 1ª fase 2013, disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/np3/451.html>

consolidação e alargamento, através do desenvolvimento da compreensão e da expressão, tanto oral como escrita.

Após esta fase inicial de aferição e diagnóstico, procedeu-se a alguns ajustes da planificação, tentando conciliar as características dos alunos, as exigências do programa e as tarefas previstas para o projeto Comenius multilateral: *Érase una vez, il était une fois*.

Acrescente-se ainda que a implementação deste projeto implicou um trabalho de colaboração com a professora de Português, simultaneamente coordenadora da Biblioteca e, por inerência desse cargo, coordenadora do projeto. As atividades a desenvolver no âmbito do projeto são preparadas em conjunto, recorrendo-se, quando necessário, à coadjuvação, designadamente aquando da elaboração de trabalhos (panfletos / apresentação em *powerpoint*) em sala de aula ou da preparação de leituras expressiva/dramatização de textos. A selecção dos trabalhos e dos alunos participantes em cada mobilidade é sempre da responsabilidade dos professores envolvidos no projeto e da diretora da Escola, que habitualmente também acompanha o grupo.

Além desta turma de 10ºano, trabalhámos também com uma turma de 11ºano, onde lecionámos a disciplina de Francês como língua estrangeira e, em conjunto com a professora de Português, levámos a cabo algumas atividades que integrámos no âmbito da Língua Materna. Trata-se de uma turma onde funcionava uma Secção Europeia de Língua Francesa (SELF) e onde desempenhávamos, já desde o 10ºano, o cargo de diretora de turma e simultaneamente de coordenadora do projeto SELF. Trabalhamos neste projeto desde há vários anos, em colaboração com o professor de Filosofia, responsável pela DNL (Disciplina Não Linguística) e com o qual preparamos atividades complementares de Filosofia em Língua Francesa, ao mesmo tempo que abordamos conteúdos socio-culturais, históricos e literários, visando a promoção da francofonia, assim como uma visão europeísta mais abrangente, onde o sentido crítico, a capacidade de análise e o espírito solidário são incentivados. Acresce que, tendo em conta as particularidades deste projeto de ensino bilingue e de cariz internacional, há sempre a preocupação de integrar a turma SELF em projetos europeus. Assim, em parceria com o professor de Filosofia e com a professora de Português, levámos a cabo, também nesta turma, todas as atividades do projeto Comenius. A generalidade dos trabalhos era habitualmente produzida em francês, havendo habitualmente uma tradução em português, com o desenvolvimento de determinados pontos mais complexos ou ainda a exploração de outras vertentes em língua materna.

2.3. O projeto Comenius Multilateral: *Érase una vez, il était une fois...*

O Programa Comenius, integrado no Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (2007/2013) “visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário”⁶. Pretende-se sensibilizar as crianças e os jovens para a diversidade e valor das culturas e línguas europeias, levando-os a adquirir competências que possam contribuir para uma cidadania europeia ativa. Durante a vigência deste programa, está prevista a participação de cerca de três milhões de alunos em atividades educativas conjuntas, dando assim um forte impulso às parcerias entre escolas e instituições europeias e à consequente mobilidade, não só de alunos, mas também de pessoal educativo.

As ações do programa Comenius integram atividades de cooperação para instituições de educação escolar, mobilidades individuais para pessoal educativo, mobilidade individual de alunos e atividades com vista à preparação de novas candidaturas. No primeiro caso, incluem-se as parcerias multilaterais, as parcerias bilaterais e ainda as parcerias Comenius Regio. As parcerias multilaterais têm a duração de dois anos, devem envolver um mínimo de três países e “visam promover a dimensão europeia da educação, apoiando o desenvolvimento de atividades de cooperação entre escolas, oferecendo aos alunos e professores dos diferentes países europeus a oportunidade de trabalharem em conjunto sobre um ou mais temas de interesse comum”⁷.

Em 2010-12 tivemos a nossa primeira experiência com o projeto Comenius Multilateral *Europa, imagem e identidade, mitos e realidade* em que trabalhámos em parceria com cinco escolas europeias (França, Alemanha, Polónia, Espanha e Chipre). Esta experiência foi francamente positiva, por isso, quando no seguimento da participação da diretora da escola numa Visita de Estudo a Barcelona⁸, surgiu o convite para uma parceria Comenius Multilateral, coordenada por uma escola de Lleida (Catalunha-Espanha) que participa ativamente nos planos de leitura do *Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña*, decidimos que era imperioso aceitar novamente o desafio.

⁶ Programa Comenius – PROALV , disponível em <http://www.proalv.pt/wordpress/comenius-2/>

⁷ Programa Comenius – PROALV , disponível em <http://www.proalv.pt/wordpress/comenius-2/#>

⁸ PROALV – Visita nº39 – *Orientation et Conseil au service des parcours tout au long de la vie.*

Desta feita, pretendia-se levar a cabo um projeto multilateral que simultaneamente promovesse a leitura e as diferentes formas de a abordar, permitindo ao mesmo tempo, a partilha de experiências e de saberes acumulados, em escolas com realidades muito diferentes, enfatizando a intervenção da biblioteca escolar como recurso estratégico em toda esta dinâmica.

A fim de dar corpo a estes intentos, realizou-se uma visita preparatória que teve lugar na Escola Secundária José Saramago – Mafra e que contou com a presença de duas professoras (a coordenadora da biblioteca escolar e uma professora de Espanhol) do Instituto Maria Rúbies de Lleida e de duas professoras do Collège Camille Claudel de Montpellier (Languedoc-Roussillon - França). No que nos diz respeito, esteve presente a diretora da Escola, a professora coordenadora da biblioteca, a professora coordenadora de Inglês e nós, enquanto professora de Francês e eventualmente de Espanhol, e também pelo facto de termos tido já a experiência de coordenação de um projeto Comenius Multilateral em 2010-2012.

Durante a visita preparatória, este grupo de trabalho delineou as linhas de força do projeto, que teria como tema aglutinador o conto popular, de que todos os alunos envolvidos teriam já conhecimentos prévios, até mesmo antes de saber ler; pois são narrativas que quase sempre chegam por via oral, durante a infância (contados pelos pais/familiares/professores) e que, por esse facto, transportam uma motivadora carga afetiva.

Pretende-se então usufruir das potencialidades deste legado cultural, nas cambiantes de cada país participante, lançando um novo olhar sobre as origens destas narrativas, as diferentes versões de cada conto (diferentes compiladores e diferentes épocas) e a sua repercussão noutros domínios que não o literário, como por exemplo, a música, o cinema ou a publicidade.

Para operacionalizar este objetivo, levam-se a cabo leituras de textos de índole diversa, não só na língua de trabalho do projeto (Espanhol), mas também em Inglês e na língua materna de cada país, utilizando estratégias de leitura e metodologias adequadas a cada atividade / fase do projeto. Indo ao encontro do preconizado no QECRL⁹, nos

⁹ (...) “a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o individuo possui e põe em prática como actor social” (Conselho de Europa, 2002:29).

programas de língua estrangeira (por exemplo de Espanhol¹⁰) e de língua materna (Português¹¹) e ainda nos projetos educativos de cada escola (nomeadamente na nossa¹²), pretende-se desenvolver, tanto a competência comunicativa linguística, como a formação integral dos alunos, enfatizando outras competências, nomeadamente a vertente artística e cultural, a competência digital, o aprender a aprender, a autonomia e iniciativa pessoal e, por fim, a competência social e de cidadania.

Desta forma, partindo da leitura como eixo fundamental, é possível fazer convergir as tradições culturais dos participantes, tendo como base de trabalho os contos populares, compilados ou reescritos por autores como Perrault, os irmãos Grimm, Afasianiev ou Andersen. Assim sendo, os alunos investigam a origem destes contos, fazendo luz sobre as semelhanças e diferenças de uma mesma narrativa, ao ser reescrita ou recompilada por diferentes autores, a que se acrescentam as diferentes versões que integram a tradição oral de cada país participante. Para concluir, prevê-se que a utilização das novas tecnologias (blogue e *twitter*) facilite a interação entre participantes e permita a partilha dos trabalhos produzidos.

Ao longo dos dois anos de duração do projeto, está prevista a realização de vários encontros, no decorrer dos quais, os alunos, representantes de cada país, apresentam o produto do trabalho realizado por si e pelos seus colegas na sua escola. Sempre que possível, são integrados em grupos de “multinacionalidades” e participam nas várias atividades promovidas pela escola de acolhimento.

Durante quase uma semana, são recebidos nas famílias dos seus “amigos”, assistem a aulas, participam em visitas e atividades culturais, somando sempre vivências novas e diferentes em cada dia.

Após cada encontro, procede-se à divulgação das tarefas levadas a cabo e inicia-se uma nova fase do processo, que implica manter sempre o fio condutor, e pôr em marcha

¹⁰ (...)“a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística”. (Fernandez, 2002:3)

¹¹ “A competência de comunicação compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica” (Coelho, M., Seixas, J., Pascoal, J., Campos, M., Grosso, M. e Loureiro, M. 2001: p.8).

¹² “Presidiram também à elaboração do presente Projeto Educativo valores inalienáveis que devem nortear a formação integral dos jovens, como o respeito mútuo, a tolerância e a aceitação da diferença” (Projeto Educativo. 2011- 2014, p. 23).

Érase una vez : Integração de um projeto Comenius na prática letiva

novas atividades, que conduzem a novos produtos a apresentar no encontro seguinte; até que se chegará à fase final, que neste caso terá lugar em Mafra em maio de 2015.

3. Operacionalização do projeto.

3.1. Documentos orientadores:

3.1.1. Programa de Espanhol – nível de continuação.

O programa de Espanhol nível de continuação – 10ºano está em sintonia com o QECRL, preconizando uma metodologia orientada para a ação em que o aluno é o centro da aprendizagem e “a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística” (Fernández, 2002: 3). A aprendizagem é centrada na realização de tarefas, preferencialmente focadas na resolução de problemas, sendo valorizados os processos e as atitudes, e incluindo ainda a avaliação formativa e a auto-avaliação na construção das aprendizagens.

Além da metodologia orientada para a ação e da abordagem por tarefas, é importante referir que no programa de Espanhol a possibilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira é apresentada como uma porta aberta ao desenvolvimento pessoal, social e cultural, fulcral na formação integral do aluno, que vai muito além da simples listagem de conteúdos a lecionar/aprender.

(...) os objetivos desta disciplina, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação. A educação para a cidadania faz-se também pelo apelo à participação ativa no trabalho da aula, o que responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem (Fernández, 2002:4).

As finalidades e os objetivos gerais enunciados no programa reforçam este conceito de aprendizagem da língua abrangente e inclusiva, cuja necessidade de operacionalização nos remete obrigatoriamente para os conteúdos, que nos surgem subdivididos em: competências comunicativas orais e escritas, autonomia na aprendizagem, aspetos socioculturais e conteúdos linguísticos.

No que diz respeito às competências comunicativas, orais e escritas, tendo em conta que se trata de um nível de continuação, está prevista a consolidação e alargamento das competências adquiridas no ensino básico, sendo contudo apresentado o grau de desempenho que se espera em cada ano de escolaridade, na compreensão oral e escrita e na expressão oral e escrita, com discriminação das atividades necessárias para atingir o objetivo previsto.

Quanto à autonomia na aprendizagem, centra-se na competência de aprender a aprender, remetendo para uma listagem de conteúdos / pontos facilitadores da criação de automatismos e geradores de autonomia, e consequentemente de maior capacidade de construir o seu conhecimento. Apesar da importância destes conteúdos na progressão da aprendizagem, estamos no domínio da subjectividade, do não mensurável, pelo que temos que monitorizar os progressos pelo uso mais pessoal, automatizado e autónomo das estratégias apresentadas.

Finalmente, no que concerne aos aspectos socioculturais, somos mais uma vez confrontados com a indispensabilidade desta vertente na aprendizagem de uma língua estrangeira. “ Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural” (Fernández, 2002:11).

Partindo desta premissa, os domínios de referência indicados no programa (Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde) devem estar ao serviço da construção de uma imagem real e atual de Espanha e dos países hispano-falantes. Refira-se ainda que a abordagem destes temas não obedece a uma ordem pré-definida, podendo ser tratados em qualquer ano do ciclo, facilitando assim a adaptação às necessidades/interesses do público-alvo, ou a integração em projetos de índole variada, como será o caso do nosso projeto Comenius *Érase una vez, il était une fois*.

Esta flexibilidade está também presente na selecção da obra de leitura integral, já que é apresentada uma lista que permite, em cada ano, a escolha de uma obra que se adapte às características do público-alvo ou, no nosso caso, à possibilidade de interligação com o tema do projeto Comenius em que os nossos alunos estão envolvidos. Desta feita, elegemos *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité, que se adequa perfeitamente aos nossos objetivos, visto que permitirá a descoberta de uma *Caperucita*

Roja moderna e o transportar da envolvimento dos contos populares do passado para o mundo agitado de uma grande cidade. Além do mais, à semelhança dos nossos alunos, também Sara, a *Caperucita* moderna, procura o seu caminho para a liberdade, vencendo os seus medos e partindo sozinha para ir ao encontro dos seus sonhos.

3.1.2. Programa de Português - 10º, 11º e 12ºanos

À semelhança do programa de Espanhol, o programa de Português do ensino secundário, de 10º, 11º e 12ºanos de escolaridade, tem como objetivo principal uma comunicação oral e escrita eficaz, não descurando porém a vertente sociocultural e a autonomia na aprendizagem, que contribuirão para a integração adequada do aluno, como cidadão de plenos direitos na vida social e profissional.

Tendo em conta que se trata da Língua Materna, preconiza-se o aprofundamento da consciência metalinguística e o conhecimento e utilização de nomenclatura adequada a essa reflexão linguística, formando utilizadores competentes que controem

a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. (...) Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum (Coelho, Seixas, Pascoal, Campos, Grosso e Loureiro, 2001: 2).

A fim de operacionalizar estes objetivos, deverá levar-se a cabo a leitura e análise não só de textos literários, mas também de outra índole, que contribuam para a formação da cidadania, que consciencializem os alunos do funcionamento da língua e também da cultura de que são representantes, incentivando a produção de diversos tipos de texto que promovam a interatividade entre a oralidade e a escrita, favorecendo também a interação e a integração na sociedade. Assim, “a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional”. (Coelho, Seixas, Pascoal *et al.* 2001: 4).

Ainda no âmbito da expressão escrita, salienta-se a importância das oficinas de escrita, como espaço privilegiado para a sistematização de conhecimentos sobre a língua e o seu uso em contextos variados e contemplando as diferentes tipologias textuais.

Cabe ainda clarificar que, no programa de Português, esta competência de comunicação, além da componente linguística e discursiva/textual, já sobejamente referida, inclui também uma componente sociolinguística (conhecimento das normas sociais subjacentes aos elementos linguísticos / discursivos) e ainda uma componente estratégica (meios compensatórios, verbais ou não verbais, para manter a comunicação).

Porém, é ainda dado relevo à competência estratégica, que funciona em estreita interação com a competência comunicativa, sendo transversal ao currículo. Pretende-se desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade do aluno, dotando-o de saberes procedimentais e contextuais, que lhe permitam aceder a informação e construir aprendizagens, que contribuam para conseguir, pelos seus próprios meios, decidir o que deve fazer, quando e como.

Neste âmbito, e a título indicativo, podemos referir os processos de pesquisa de informação em vários suportes (nomeadamente na internet), a organização dos dados recolhidos (por exemplo resumos e esquemas) ou a produção de registos áudio e vídeo.

Para concluir, importa salientar que a formação dos alunos para a cidadania, apesar de ser uma competência transversal ao currículo, está também subjacente ao programa de Português, visto que na opinião dos seus autores “a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem” (Coelho, Seixas, Pascoal *et al.* 2001: 8).

Desta forma, promove-se a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento do espírito crítico, necessários para o exercício de uma cidadania responsável e interventiva, numa sociedade “onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros” (Coelho, Seixas, Pascoal *et al.* 2001: 9).

3.1.3. Manual adotado na disciplina de Espanhol

Excetuando as regiões fronteiriças, ou as zonas onde, por via do turismo, as relações com Espanha são mais marcadas, podemos afirmar que a opção de Espanhol, nível de continuação, no ensino secundário não tem tradição e não é significativa no nosso país. Talvez por isso, verificamos que não há uma grande aposta das editoras portuguesas nesta disciplina e neste nível de ensino, deixando espaço às editoras espanholas que inundam o mercado com manuais atuais e apelativos, organizados segundo as metodologias e os níveis do QECRL. Porém, apesar de as propostas da maioria das editoras espanholas serem cada vez mais aliciantes e surgirem já acompanhadas de vários materiais de apoio para o professor, nem sempre são a primeira opção dos docentes portugueses, pois os conteúdos dos manuais dos níveis B1 e B2, ou em alternativa B1.1./ B1.2./ B2.1./ B2.2., apresentados como adequados ao nível de continuação do ensino secundário, não correspondem exatamente ao preconizado pelo programa de espanhol para cada um dos três anos do ciclo: “Dependendo das competências de produção ou de receção, no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1.¹³ e B1.2. Para o final do Ciclo (12ºano), está previsto que se atinja o nível B2.2.” (Fernández, 2002: 5).

Os manuais portugueses que têm surgido no mercado, embora possam ter outros pontos fracos, resolvem este problema da eventual não equivalência do manual do nível B1, de utilização quase universal, e do programa de 10ºano, visto que apresentam manuais “construídos” para um programa específico.

Tendo em conta esta eventual mais-valia e os trâmites legais a que obedece a escolha de manuais escolares em Portugal, a escola optou pelo manual *Contigo.es* da Porto Editora, para o 10ºano, nível de continuação.

Uma breve análise do manual permite verificar que as nove unidades temáticas que o constituem são suficientemente latas e abrangentes, correspondendo aos domínios

¹³ Provavelmente por lapso, na página 40 do programa, refere-se o nível A.2.2. para competências produtivas. A simples comparação das atividades linguísticas indicadas no programa de 10ºano com os descritores do QECRL permite perceber que deverá tratar-se de uma gralha, e que será suposto o aluno atingir o nível B1.1. nas competências de produção, conforme surge aliás indicado na página 5 aquando da apresentação do programa do ciclo.

de referência apresentados na “Visão Geral dos Conteúdos” do programa¹⁴ e aos temas sugeridos para desenvolver esses domínios no 10ºano:

Motivação para a aprendizagem da língua espanhola, estabelecimento de amizades fora do país, mulheres e homens, tabaco e droga, estudos (contributo das novas tecnologias), geografia do espanhol e do português, conhecimento de uma individualidade a seleccionar, preparação de uma festa, conhecimento de uma cidade a seleccionar, desporto, alimentação, leitura e apresentação da obra escolhida (Fernández, 2002: 47).

Os temas tratados, assim como o material seleccionado, são adequados à faixa etária do público-alvo e desenvolvem-se de forma coerente e em crescendo. A autonomia na aprendizagem, prevista no programa, encontramos-la por exemplo nos três *projectos de clase* sugeridos no final do manual, podendo ser utilizados na íntegra, ou adaptados ao tempo disponível e necessidades de cada público.

Quanto aos conteúdos linguísticos, são os previstos para o 10ºano (Fernández, 2002: 48-51) e estão quase sempre ao serviço do desempenho da competência comunicativa, sendo, porém, a sua conceptualização realizada de forma exaustiva, nomeadamente no caderno de exercícios que acompanha o manual.

Além do manual e do caderno de exercícios, o projeto da Porto Editora conta ainda com um CD áudio, um dossiê do professor e um CD-ROM com recursos digitais para o professor.

¹⁴ Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde.

3.2. Planificar: interligar programas, manuais e projeto Comenius

No início do ano letivo, faz parte das funções do professor, de acordo com o serviço que lhe é distribuído, planificar o que vai fazer ao longo do ano, estabelecer objetivos, definir que atividades vai levar a cabo para os atingir e de que recursos vai fazer uso, atendendo, sempre que possível, à especificidade do/dos grupos-turma que lhe são atribuídos.

Assim, começámos pela planificação que, apesar de obrigatória sob o ponto de vista legal, está cada vez mais tipificada e simplificada, atendendo à utilização generalizada das plataformas virtuais para divulgação e partilha de materiais entre professores. Refira-se que a maior parte dos manuais das editoras portuguesas incluem, nos materiais de apoio ao professor, planificações anuais, trimestrais e de unidade, em formatos editáveis, e quase sempre adaptadas às exigências burocráticas das nossas escolas, bastando alterar ou incluir novos itens/entradas, que contemplem algumas especificidades, nomeadamente ao nível dos critérios de avaliação, aprovados anualmente em cada escola. A título de exemplo, apresentamos a planificação por períodos (anexo 1) que elaborámos no início do ano e que é uma adaptação do material fornecido pela Porto Editora no dossiê do professor do manual adotado.

Estas planificações-tipo são sobretudo úteis para uma visualização rápida da distribuição dos conteúdos temáticos e linguísticos a abordar em cada período, assim como dos critérios de avaliação aprovados anualmente na escola e que terão obrigatoriamente que ser aplicados pelo professor. Além destas entradas, as planificações incluem também os objetivos, as estratégias e os recursos que, por não serem específicos e serem passíveis de aplicação ou desenvolvimento ao longo do ano, ou até do ciclo, se repetem em cada período. Contudo, apesar de generalistas, as estratégias enunciadas permitem dar uma imagem da diversidade da tipologia das atividades levadas a cabo pelo professor para atingir os objetivos formulados, dando corpo aos conteúdos temáticos e linguísticos definidos para cada período.

Por último, na entrada ou item “observações”, surge a necessária interligação com o projeto Comenius *Érase una vez, il était une fois*, figurando, em cada período, as tarefas relacionadas com o desenvolvimento do projeto, mas que são levadas a cabo em sala de aula, no âmbito da disciplina de Espanhol, funcionando em muitos casos como tarefa de final de unidade temática (cf. entrada conteúdos temáticos), sendo por isso objeto de

avaliação formativa ou sumativa, dependendo dessa decisão sobretudo da tipologia da atividade ou tarefa.

Acresce referir que, além das atividades e tarefas previstas oficialmente no projeto Comenius, e por isso mesmo de realização obrigatória, como por exemplo a execução de um panfleto alusivo às várias versões de um conto previamente selecionado (anexo 12), se criaram atividades ou tarefas complementares, mais próximas do proposto nas unidades temáticas, que facilitaram a interligação entre o projeto e o trabalho previsto para as aulas. Para ilustrar este tipo de situações, podemos por exemplo referir as pesquisas que os alunos realizaram sobre as escolas parceiras do projeto e que culminaram na elaboração de cartazes sobre cada uma das escolas e respetivas regiões, tendo alguns trabalhos estado expostos na biblioteca da escola (anexo 7), por forma a dar a conhecer a toda a comunidade educativa um pouco mais sobre o projeto e as escolas com quem estávamos a trabalhar. Tendo em conta que defendemos uma escola plurilingue e pluricultural, esta tarefa foi realizada no âmbito das disciplinas de Português, Francês e Espanhol (a exposição tinha trabalhos realizados nas três línguas) e, no que diz respeito ao Espanhol, integrou-se facilmente nas primeiras unidades do manual, que remetem para as diferenças entre Portugal e Espanha, e por extensão para os países hispânicos e para o resto da Europa.

Para complementar esta tarefa, em sala de aula, os alunos de Espanhol elaboraram um percurso virtual por Espanha (apresentação em *powerpoint*), tendo como objetivo a eventual preparação de uma viagem com um grupo de amigos. Fazia ainda parte desta tarefa a simulação do diálogo correspondente à preparação da viagem, tendo como modelo um documento audio que surge na primeira unidade do manual (anexo 8). Assim, além de se respeitarem os conteúdos temáticos e linguísticos previstos no programa de espanhol e inclusivamente na organização proposta pelo manual, ou seja a sequência das unidades temáticas, foi ainda possível dar cumprimento aos objetivos gerais da disciplina, nomeadamente no que se refere à autonomia na aprendizagem e aos aspetos socioculturais.

São ainda dignas de registo algumas situações em que o entusiasmo dos alunos envolvidos no projeto os levou a ir mais longe e a alargar, quer o público inicialmente previsto, quer o grau de complexidade da tarefa. Para exemplificar podemos mencionar o que se passou com a atividade de leitura do conto *Os músicos de Bremen*, prevista oficialmente no projeto e que deveria ser feita na biblioteca de uma das escolas de

primeiro ciclo da vila de Mafra. A simples leitura inicial transformou-se, por sugestão dos alunos, numa dramatização de uma adaptação do conto (anexo 10), escrita por um grupo de alunos das turmas envolvidas no projeto.

Perante o sucesso, visível na reação das crianças da escola de primeiro ciclo, que nos receberam na sua biblioteca¹⁵, surgiu imediatamente a possibilidade de alargar esta dramatização à outra escola de primeiro ciclo, existente na localidade, e a outras turmas. Esta nova tarefa ganhou asas e, sempre por sugestão dos alunos, que inclusivamente estabeleceram a maior parte dos contatos necessários, transformou-se numa iniciativa que integrou o Projeto de Solidariedade da nossa escola. Por conseguinte, foram realizadas várias representações/ sessões para todas as turmas da Escola Básica de 1ºCiclo Hélia Correia, tendo como objetivo angariar fundos para a Instituição Casa Mãe do Gradil, que acolhe crianças e jovens sem família, ou com problemas de inserção social.

Consideramos que é indiscutível que situações como esta, em que se vai muito além da componente linguística das competências comunicativas, se dá cumprimento a alguns dos objectivos gerais e das finalidades transversais às disciplinas de Português e de língua estrangeira, neste caso de Espanhol.

No que concerne à autonomia na aprendizagem, aos aspectos socioculturais e à educação para a cidadania, pensamos que estes foram amplamente alcançados, conforme podemos verificar, se atendermos ao que a este propósito está consignado nos objetivos gerais dos programas de Espanhol e de Português:

A disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a:

- Consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência de cidadania europeia. (Fernández, 2002:47).

Consideram-se objetivos da disciplina de Português:

- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade. (Coelho, Seixas, Pascoal *et al.* 2001: 4).

¹⁵ Videoclip disponível no blogue do projeto em
< <http://eraseunavez-iletaitunefois.blogspot.pt/search/label/Portugal> >

No que diz respeito à disciplina de Português, tal como já referimos anteriormente, levámos a cabo um trabalho de estreita colaboração com as professoras das nossas duas turmas (10ºL e 11ºO) envolvidas no projeto Comenius. Assim, no início do ano letivo, analisámos o programa de português, as planificações propostas (anexo 2) e as possibilidades de realização conjunta de algumas atividades do projeto. Como estava previsto que alguns trabalhos fossem realizados na língua materna de cada parceiro e, em alguns casos, se poderia recorrer à realização de resumos ou de traduções dos trabalhos realizados na língua estrangeira, não nos pareceu uma tarefa muito difícil de concretizar. Além do mais, os conteúdos enunciados nas planificações são suficientemente abrangentes para permitirem a integração das tarefas propostas no âmbito do projeto Comenius.

Por exemplo, no 10ºano, o relato de vivências/ experiências ou o reconto, previstos ao nível da expressão oral e da expressão escrita, podem operacionalizar-se através dos textos ou relatos produzidos durante ou após as mobilidades, assim como as participações no blogue para descrever a experiência e os sentimentos, aquando do acolhimento pelos parceiros (anexo 9).

Em termos de textos, ou se quisermos, de conteúdos temáticos, a abordagem dos contos e novelas do séc. XX (literatura portuguesa e universal), poderá parecer mais simples para os alunos, que estarão mais motivados e familiarizados com esta tipologia textual devido ao contato já realizado com os contos populares, não só na língua materna mas também na língua estrangeira. Além disso, após o estudo dos contos e novelas do séc. XX, os alunos estão dotados de mais ferramentas para posteriormente participarem no concurso de reescrita de um conto da tradição europeia (anexo 20).

Ao nível de 11ºano, salienta-se a possibilidade de trabalhar o texto publicitário, conforme previsto no programa e na planificação, para concretizar algumas das tarefas previstas no projeto Comenius: elaboração de um panfleto de divulgação das várias versões de *Os músicos de Bremen* ou então a criação de um *powerpoint* sobre Adolfo Coelho, um importante compilador de contos tradicionais portugueses. Ainda no que diz respeito à escrita, o estudo da obra *Frei Luis de Sousa* de Almeida Garret facilitou a transformação do conto original *Os músicos de Bremen*, num texto adaptado para representar perante as crianças da escola de primeiro ciclo.

Em suma, além da competência estratégica e da formação para a cidadania, já anteriormente referidas, focámo-nos também na competência linguística e discursiva

textual, incentivando “o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo” (Coelho, Seixas, Pascoal *et al.* 2001: 7), levando o aluno a expressar-se oralmente e por escrito, de forma coerente e adequada às diversas finalidades e situações de comunicação.

3.3. Descrição das atividades.

3.3.1. Era uma vez um projeto: divulgação e leituras.

Como todos os contos populares, também a nossa prática letiva, em articulação com o projeto Comenius *Érase una vez, il était une fois...* teve um início, um momento em que se apresentaram as personagens, os intervenientes na história, que neste caso tem uma duração pré-definida de dois anos, as ações a concretizar e, se possível ou recomendável, o final da história. Assim, era necessário dar a conhecer o projeto, os países envolvidos, as escolas parceiras, a temática e também algumas tarefas-chave, a concretizar até ao final do percurso.

Deste modo, após divulgação do projeto na página da escola, foi lançado um concurso para criação do logotipo identificador do projeto, de acordo com as regras acordadas com os outros parceiros europeus (anexo 4).

Nas nossas turmas, 11ºO e 10ºL, incentivámos os alunos a criar logotipos adequados à temática do projeto. Para o conseguir demos a conhecer o projeto, fazendo uma breve apresentação das escolas parceiras e das atividades a desenvolver e, para que se sentissem motivados a integrar o projeto, abordámos a temática dos contos populares, simulando situações que os alunos associavam à tradição oral e à infância. Lembrámos alguns contos populares que todos conhecem e, em pequenos grupos, contaram-se contos ou resumos de contos da tradição oral. Esta atividade de motivação inicial foi realizada, sempre que possível, na língua estrangeira, porém, quando tal se tornava demasiado difícil, devido por exemplo ao desconhecimento do vocabulário, ou de algumas estruturas linguísticas mais complexas; problemas que os alunos nem sempre sabiam contornar, recorreu-se, em última instância, à utilização da língua materna.

Nesta fase inicial, de familiarização dos nossos alunos com os contos tradicionais, nomeadamente no que diz respeito a estrutura, espaços, personagens e simbologias associadas, fizemos uso de algumas atividades propostas em revistas de didática do Espanhol, nomeadamente a *atividade 1: Érase una vez* proposta por Santamaría (2006: 82-85), que para a sua concretização utiliza também algum material disponibilizado por Ana Martínez na plataforma *Didactired* do Centro Virtual Cervantes (CVC)¹⁶.

¹⁶ Disponível em < http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/04032003.htm >

Esta atividade permitiu aos nossos alunos lembrar algumas das personagens-tipo dos contos tradicionais, (partindo de imagens disponíveis no CVC), rever algum vocabulário específico (*bruja, pirata, hada, corderos, príncipe, princesa, lobo...*), caracterizar psicologicamente as personagens e aprender as fórmulas para iniciar e terminar um conto em Espanhol. Foi ainda possível rever ou aprender alguns conectores e marcadores temporais, de uso mais frequente neste tipo de narrativa (*al día siguiente, mucho tiempo después, de pronto, y entonces...*), e que foram muito úteis quando os alunos tiveram que “sentar-se à lareira” e contar o seu conto. Refira-se que, em alguns casos, as dificuldades de comunicação, surgidas durante a interação oral (contar contos), apesar de não ser esse o objetivo inicial, serviram também para lembrar alguns conhecimentos ao nível da utilização e formação de tempos verbais, já estudados no ensino básico: *presente de indicativo, pretérito perfecto de indicativo, pretérito indefinido e imperativo*. Todavia, apesar das dificuldades de expressão e dos erros cometidos, pensamos que o estímulo da imaginação, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de improvisação foram a grande mais-valia desta atividade.

Enquanto se levavam a cabo estas atividades de familiarização com o mundo mágico dos contos da nossa infância, lançou-se o concurso, a nível de escola, para a criação do logotipo do projeto, tendo sido ao mesmo tempo divulgadas todas as regras para a sua elaboração (anexo 4). Os alunos que elaborassem o melhor logotipo participariam na mobilidade a Lleida. Assim, no final do prazo estipulado, procedeu-se à seleção dos logotipos que melhor se adequavam ao solicitado. A título de exemplo, apresentamos em anexo dois dos logotipos selecionados (anexo 5). Durante o acolhimento em Espanha, analisaram-se os logotipos de cada país e escolheu-se aquele que iria, daí em diante, identificar o projeto (anexo 5).

Além da criação do logotipo, estava também previsto no projeto Comenius a apresentação/ interpretação de um conto tradicional português, fazendo, de alguma forma, uso das novas tecnologias, pelo que o trabalho deveria ser entregue, por exemplo, sob a forma de vídeo ou *powerpoint*. À semelhança do que havia sucedido com o concurso do logotipo, no final do prazo estipulado, foi selecionado o melhor trabalho, neste caso um trabalho em vídeo sobre o conto tradicional “A sopa de pedra”.

Inicialmente este trabalho foi apenas elaborado em língua portuguesa, conforme previsto no projeto e indicado nas regras do concurso, porém, a fim de facilitar a compreensão da mensagem, aquando da sua apresentação em Lleida, foi feita a tradução

em inglês, francês (11ºO) e em espanhol (10ºL) (anexo 6). A atividade foi realizada em sala de aula, em grande grupo, tendo-se o texto construído gradualmente, a partir das sugestões feitas pelos alunos, recorrendo-se a dicionários disponíveis em linha, sempre que havia dúvidas ou dificuldades em escolher a expressão mais adequada. Aproveitou-se também para comparar registos de língua (na língua estrangeira e na língua materna), rever algumas expressões típicas do código oral e descobrir expressões idiomáticas, sem esquecer obviamente os conteúdos gramaticais mais tradicionais (tempos verbais, preposições, conectores, adjetivação).

Nestas atividades iniciais, de familiarização com a temática do projeto *Érase una vez, il était une fois...*, pudemos verificar que, pela variedade de tipologias textuais (descrição, narração, diálogo) e ao mesmo tempo uma grande simplicidade, os contos podem servir como base para praticar diferentes tipos de conteúdos linguísticos. Por conseguinte, aqueles que decidimos abordar, representam apenas uma ínfima parte das possibilidades. Essa é a aliás a opinião de Ruppl (2006: 27) quando afirma que: “una de las ventajas que ofrecen estas historias de nuestra infancia es que la mayoría de los estudiantes las conocen, por lo cual pueden ser utilizadas desde niveles iniciales para cumplir una amplia gama de objetivos lingüísticos”.

Não obstante, cumpre-nos frisar que, nesta fase inicial, pretendemos sobretudo tirar partido das potencialidades socializadoras do conto e não tanto explorar conteúdos específicos (temáticos ou linguísticos) que este pode permitir. Tal como Ernesto Martín Peris, citado por Acquaroni (2006: 50), pensamos que neste caso “la funcionalidad didáctica del texto se replantea y se encamina hacia su consideración como fuente de dados o como punto de arranque de la actividad o tarea. El texto se despliega para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas”. Esta opinião ganha ainda maior consistência quando utilizamos os contos como alavanca para despoletar o prazer pela leitura, para formar leitores, quer em língua estrangeira, quer em língua materna, conforme previsto nos programas. A este respeito, lembramos que um dos objetivos gerais, elencados no programa de Espanhol é “desenvolver o gosto de ler e escrever na língua estrangeira como meio de comunicação e expressão” (Fernández, 2002:7). Quanto ao programa de Português, o gosto pela leitura é também um das finalidades enunciadas “formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua

no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária” (Coelho, Seixas, Pascoal *et al.* 2001: 6).

Ainda no âmbito da leitura, visto que o projeto Comenius previa a realização, durante o acolhimento em Espanha, de um concurso de verificação de leitura de contos europeus, neste caso de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, no seguimento do trabalho de motivação ao conto popular, realizado na aula de língua estrangeira, decidimos implementar também a leitura dos contos (em língua materna e em língua estrangeira) previstos no concurso de leitura. Após alguns exercícios de leitura em voz alta, em sala de aula, os alunos participaram numa sessão de leitura, uma espécie de *cuentacuentos*, em português, francês e espanhol, que se realizou na biblioteca da escola¹⁷.

Além da vertente lúdica e sociocultural, esta atividade permitiu preparar os alunos para a participação no concurso *Cuéntame un cuento* (a partir de alguns indícios, os alunos deveriam descobrir de que conto se tratava), a realizar em Espanha, e ao mesmo tempo possibilitou-nos ainda, enquanto professor das turmas envolvidas, utilizar as leituras efetuadas para a avaliação sumativa da expressão oral, na modalidade leitura expressiva. Conforme previsto nos critérios de avaliação (anexo 3), aprovados na escola, a expressão oral (interação, produção ou mediação) corresponde a 20% da avaliação sumativa. No caso da disciplina de Espanhol, além da indicação de que as tarefas sumativas de expressão oral podem ser realizadas individualmente ou em grupo, estão também discriminados alguns dos possíveis instrumentos de avaliação, incluindo a modalidade leitura expressiva. No caso da disciplina de Português, a expressão oral também corresponde a 20% da avaliação sumativa, contudo, a formulação utilizada é bastante mais abrangente, não elencando a tipologia dos instrumentos de avaliação, referindo apenas “testes de produção de textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização”.

¹⁷ Disponível em <http://lerparaser-projectogulbenkian.blogspot.pt/2013_11_01_archive.html>

Ainda relativamente a esta primeira fase de divulgação e leituras, importa referir que, apesar de também não ser uma tarefa prevista no projeto Comenius, os alunos de língua estrangeira realizaram pesquisas na internet sobre as cidades e as escolas parceiras, (nos sites oficiais das escolas ou das localidades, nomeadamente as páginas do Turismo da região objeto de estudo). Os trabalhos foram apresentados em formato *powerpoint* em sala de aula, tendo posteriormente sido seleccionadas algumas informações, que os alunos consideraram relevantes, para elaborar pequenos cartazes que foram expostos na biblioteca para divulgação do projeto (anexo 7).

À semelhança da leitura expressiva dos contos, também os *powerpoint* e os cartazes elaborados foram objeto de avaliação sumativa na disciplina de Espanhol. O *powerpoint* foi realizado em grupo e a sua apresentação em sala de aula foi avaliada na componente oral e escrita. Quanto aos cartazes, também realizados em grupo, foram avaliados na componente expressão escrita, integrando os 15% previstos para a realização de tarefas de expressão escrita, realizadas individualmente ou em grupo.

Para concluir, consideramos pertinente destacar a utilização das novas tecnologias como meio de comunicação e informação, sendo também elas conducentes a uma participação ativa dos alunos na vida da escola, de acordo com os programas de língua materna e de língua estrangeira, e a um nível mais abrangente, conforme preconizado no projeto educativo da nossa escola.

Após a mobilidade a Espanha, dando continuidade às atividades previstas no projeto Comenius e à sua integração na nossa prática letiva, foi o momento de partilhar as impressões da viagem. Ainda durante o acolhimento na escola espanhola, os alunos dos diferentes países registaram no blogue do projeto pequenas mensagens na sua língua materna, sobre o que sentiram e o que vivenciaram durante a sua estadia. A título de exemplo, apresentamos em anexo um texto em português, escrito por um dos nossos alunos (anexo 9). Refira-se que o facto de os textos serem escritos em língua materna, provocou nos participantes alguma perplexidade inicial, por considerarem que isso seria um impedimento à comunicação e que não valeria a pena escrever; os outros não iriam entender. Porém, a atividade acabou por ser bem-sucedida. Como os alunos estavam integrados em “grupos de escrita”, redigiam em língua materna, mas iam explicando aos outros o que estavam a escrever, ou tentavam que, buscando similitudes entre as línguas, os parceiros pudessem “decifrar” a mensagem introduzida. Quando não conseguiam

superar alguma dificuldade, recorriam ao *Google tradutor* ou pediam a ajuda de um dos professores presentes.

Depois de regressarem de Lleida, os alunos que participaram na mobilidade, transmitiram aos outros as suas impressões de viagem. Os alunos de Francês escreveram um artigo, que foi publicado no jornal da escola, descrevendo o programa e apresentando a sua opinião sobre algumas atividades realizadas ou situações vivenciadas (anexo 9). Os alunos de espanhol criaram um *powerpoint* bastante original com muitas fotos do grupo e dos momentos que consideraram mais marcantes. Além da apresentação em aula, este trabalho foi divulgado na escola, no ecrã de televisão que se encontra no átrio, para difusão de atividades e informações. Em anexo (anexo 9) apresentamos alguns diapositivos que ilustram o tipo de trabalho realizado pelos dois alunos de Espanhol que participaram na mobilidade.

Porém, a realidade espanhola não se restringe a uma região ou a uma cidade e, por isso, aproveitámos para integrar na nossa prática letiva outras atividades não previstas no projeto mas que decorrem dele e que nos permitem ir um pouco mais longe, nomeadamente na abordagem sociocultural. Deste modo, preparámos uma tarefa de interação escrita e de interação oral, operacionalizando alguns conteúdos socioculturais, enunciados no programa de Espanhol, que remetem para o conhecimento da realidade de Espanha:

Juventude: estabelecimento de amizades fora do país, os jovens em Espanha e Portugal.

Língua espanhola: Geografia do espanhol e do português.

Viagens: conhecimento de uma cidade a selecionar.

Refira-se que esta componente sociocultural está também contemplada na planificação de Espanhol, ao nível dos conteúdos temáticos. No que diz respeito ao manual, consideramos que está subjacente a vários documentos, sempre de acordo com a temática de cada unidade.

Assim, utilizando um documento áudio disponível no manual, após a realização da atividade de compreensão do oral (desenhar no mapa de Espanha o trajeto idealizado por três jovens que pretendem realizar uma viagem pelo país) distribuímos a transcrição do documento (anexo 8) aos alunos para que pudessem verificar a correção do percurso traçado. Procedemos de seguida a uma análise do diálogo, revendo alguns conteúdos funcionais, lexicais, gramaticais e socioculturais já estudados. Desta forma, os alunos dispunham de todas as ferramentas necessárias para realizar a tarefa que seria objeto de

avaliação sumativa: simular uma viagem virtual por Espanha, tendo como base de trabalho o diálogo estudado em aula. Não obstante, o trajeto devia começar e terminar em Mafra e para desenvolver os conhecimentos da geografia de Espanha e dar a conhecer aspetos culturais associados a cada região espanhola, deviam ser referidos, por exemplo, pratos típicos, monumentos, festas ou costumes, que ajudassem a identificar a cidade ou zona a visitar no percurso. Durante a apresentação, o diálogo base seria acompanhado de imagens ou de um *powerpoint* que permitisse a visualização do mapa de Espanha e o itinerário proposto. De acordo com os critérios de avaliação da disciplina de Espanhol, esta tarefa foi avaliada sumativamente nos itens: tarefas de expressão escrita, equivalente a 15% da avaliação e tarefas de expressão oral, correspondente a 20% da avaliação final. Em anexo (anexo 8) apresentamos um exemplo de diálogo que ilustra o tipo de texto produzido.

3.3.2. Um conto europeu: *Os Músicos de Bremen*

Durante o acolhimento em Espanha, após a realização do concurso *Cuéntame un cuento* e da participação em múltiplas atividades e ateliês no âmbito dos contos tradicionais, deu-se início a uma nova fase do projeto, na qual cada escola deveria escolher um conto de um dos autores europeus, que já tinham sido objeto de estudo na primeira fase do projeto: Andersen, irmãos Grimm, Perrault ou Afanasiev.

Como nenhum dos autores era português, a nossa escola optou por escolher *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm, por se tratar de um conto que, pela moral que veiculava, se poderia adaptar à faixa etária dos nossos alunos e a valores que têm muita importância na adolescência.

Nesta fase, a tarefa prevista no projeto era a leitura do conto escolhido, perante uma turma de alunos de uma escola do primeiro ciclo e a realização de um folheto de divulgação das diferentes edições e adaptações do conto selecionado.

Tratava-se assim de uma simples leitura em língua materna que, pela sua extrema facilidade e simplicidade, desmotivou os nossos jovens pois consideraram que para terem sucesso junto do público infantil, para captar a sua atenção e transmitir a mensagem/

moral do conto, teriam que fazer outro tipo de abordagem. Assim, sugeriram escrever uma adaptação do conto, uma versão moderna de *Os músicos de Bremen* que poderiam então representar na escola de primeiro ciclo.

Aceitámos a sugestão e deu-se início a uma oficina de escrita, conforme aconselhado no programa de Português. Refira-se que, no caso da turma de 11ºano, foi ainda possível integrar esta oficina de escrita no âmbito do estudo do texto de teatro e da obra de leitura integral *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett.

Importa referir que o texto selecionado para a dramatização sofreu posteriormente várias alterações, pois teve que ser adaptado ao número de alunos-atores que queriam forçosamente participar, (ultrapassavam largamente o número de personagens do conto original) e a nível de linguagem teve que ser simplificado, pois por um lado, os alunos não tinham muito tempo para memorizar o texto, e por outro, era necessário adaptar a linguagem ao público-alvo (anexo 10).

Quando realizaram o primeiro ensaio, sentiram-se frustrados ao darem-se conta de que a representação da peça propriamente dita, durava muito pouco tempo, quase não permitiria apreciar/compreender o cenário que tinham pintado e as crianças poderiam não perceber a simbologia do guarda-roupa que tinham preparado. Acharam mais uma vez que corriam o risco de não conseguir transmitir a mensagem que pretendiam. Como era uma atividade que fazia parte de um projeto europeu, que envolvia alunos de vários países, que falavam línguas diferentes, consideraram pertinente transmitir aos mais pequenos a ideia de plurilinguismo e de mescla cultural, ensinando-lhes algumas palavras nas várias línguas do projeto. Assim, tiraram fotografias sugestivas de cada um dos atores, devidamente caracterizados e criaram cartazes individuais com as fotografias acompanhadas de uma legenda com o nome do animal /personagem em francês, espanhol, polaco e italiano, para darem assim a conhecer as línguas dos seus parceiros¹⁸. Os cartazes, além de servirem para “a aula de línguas estrangeiras” que simularam com as crianças, permitiram também dar início a um diálogo com o público que conduziu posteriormente a uma abordagem da mensagem do conto.

¹⁸ Por uma questão legal de proteção de imagem, os cartazes com as fotos dos alunos, devidamente caracterizados, não são apresentados em anexo.

A representação na escola de primeiro ciclo deixou os nossos alunos radiantes e o público extasiado¹⁹. Sentiam que não podia ter corrido melhor e queriam repetir.

Seguiu-se então outra representação, desta feita para uma turma de outra escola de primeiro ciclo, e ainda uma representação na biblioteca da nossa escola, tendo neste caso sido convidados para assistir os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a nossa escola. A tarefa estava cumprida, os objetivos previstos tinham sido largamente alcançados.

Para se certificarem de que a mensagem tinha chegado ao seu público, no final das duas sessões realizadas nas escolas de primeiro ciclo, registaram a opinião de algumas crianças (anexo 11). Apesar de a moralidade do conto encontrada pelas crianças do primeiro ciclo, não corresponder exatamente à leitura/interpretação que os nossos alunos fizeram, consideramos que está adaptada ao imaginário desta faixa etária, sobressaindo a importância dos animais nas nossas vidas e a necessidade de os proteger mesmo quando já são velhos. Porém, houve crianças que conseguiram transpor esta fronteira quando afirmaram que “mesmo perdendo o jeito para algumas funções, surgem sempre novas”, compreendendo que afinal os animais eram como as pessoas, quando perdessem forças para uma função, poderiam desempenhar outra.

Tendo em conta a diferença de idades, será pertinente referir que, para os nossos alunos, para além desta leitura/moral veiculada pelo conto, era imprescindível acrescentar “a união faz a força!”. A leitura do conto, a redação de uma versão para um público específico, e sobretudo a montagem do espectáculo, com todos os obstáculos com que se depararam, permitiu-lhes sentir que é na junção de esforços, na aceitação e integração das diferenças, que se complementam para criar um todo coeso e coerente, que se encontra o caminho para o sucesso, para a prossecução dos nossos objetivos.

Todavia, passado pouco tempo, alguns dos alunos que tinham estado envolvidos na dramatização/adaptação de *Os músicos de Bremen*, solicitaram autorização e ajuda para, integrando o Projeto Solidariedade da escola, mostrarem o seu trabalho a todas as crianças da Escola Básica de 1ºCiclo Hélia Correia. Seriam realizadas várias sessões que teriam como objetivo recolher fundos para a Instituição Casa Mãe do Gradil, que acolhe

¹⁹ Pode ser visionado um excerto do vídeo no blogue do projeto. Disponível em < http://eraseunavez-iletaitunefois.blogspot.pt/2014_05_01_archive.html >

crianças e jovens sem família ou com problemas de inserção social (anexo 11). Quase de imediato, o grupo organizou-se novamente, estabeleceram os contatos necessários, divulgaram as novas “sessões solidárias” e concretizaram os seus intentos, recolhendo fundos para auxiliar uma instituição do concelho.

Apesar de não estar previsto esta tarefa ser avaliada sumativamente na disciplina de Língua Materna ou de Língua Estrangeira, e de não contribuir diretamente para o sucesso escolar, contribuiu certamente para promover a formação integral dos nossos alunos, para a criação de cidadãos autónomos, responsáveis e interventivos na sociedade. Lembramos que este é aliás um dos princípios estruturantes do Projeto Educativo 2011-14, estando também presente nos programas de língua materna e de língua estrangeira.

Será ainda pertinente acrescentar que os programas escolares apresentam objetivos diretamente relacionados com a formação para a cidadania, com a motivação e a afectividade, pois acredita-se que interferem no percurso escolar dos alunos e no seu desenvolvimento intelectual. Segundo Morissette e Gingras (1999: 13), “a ação pedagógica, embora prioritariamente destinada ao desenvolvimento intelectual e à aquisição de aptidões, tem repercussões sobre essas outras componentes da personalidade do aluno que são as atitudes, os valores, os interesses, os sentimentos e a motivação”. Acreditamos que dinamizando este tipo de tarefas ou atividades, que promovem uma consciência cívica, social e cultural ou intercultural, estamos também indirectamente a criar condições para melhorar o que tradicionalmente se entende por sucesso escolar.

Dando continuidade às tarefas previstas no projeto Comenius, era necessário, como já referimos, realizar um folheto de divulgação das diferentes edições do conto *Os músicos de Bremen*. Após algumas pesquisas na internet, (em língua portuguesa e em língua estrangeira) os alunos sintetizaram a informação que consideraram pertinente e realizaram pequenos folhetos. No caso dos alunos de 10ºano, o trabalho foi realizado em regime de coadjuvação com a professora de Português, que integrou a criação dos desdobráveis na avaliação sumativa da disciplina. Refira-se que, no que diz respeito à produção escrita, a síntese e o resumo de textos informativo-expositivos estão contemplados nas tipologias textuais que devem ser trabalhadas com os alunos neste nível de escolaridade. Relativamente à turma de 11ºano, em colaboração com a professora de Português e com o professor de Filosofia, no âmbito do projeto SELF, orientámos o trabalho dos alunos para a criação de desdobráveis que pudessem remeter para o texto publicitário / texto dos *Media*, adequando-se assim ao programa de

Português de 11ºano. No que concerne à língua estrangeira, após a concepção dos folhetos em língua materna, foram elaboradas novas versões, que poderíamos classificar de tradução livre (em Francês e em Espanhol) do folheto realizado em Português (anexo 13). No final, selecionaram-se alguns folhetos nas várias línguas, para integrarem a exposição na biblioteca da escola, que incluía também várias edições do conto *Os músicos de Bremen*, publicadas em língua portuguesa (anexo 13).

No caso da disciplina de Espanhol, pudemos integrar a realização do folheto na avaliação sumativa (tarefas de expressão escrita) e até mesmo na unidade temática do manual, intitulada *Vidas de famosos*, que operacionaliza o preconizado no Programa: “conhecimento de uma individualidade a seleccionar (escritor, artista, músico, político...)”. Apesar de não se tratar de um conto de um autor espanhol, consideramos que o alargamento de fronteiras, o ir mais além, está, cada vez mais, contemplado no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que, no que respeita aos aspectos socioculturais, não se tem que cingir, neste caso, apenas à realidade espanhola.

Ainda no âmbito da pesquisa e divulgação das diferentes versões de *Os músicos de Bremen*, os alunos de Espanhol realizaram, em sala de aula e em pequenos grupos, uma versão moderna do conto. Para exemplificar o tipo de trabalho realizado, apresentamos em anexo, a primeira versão de um dos textos produzidos (anexo 12). Após a redação procedeu-se à leitura em voz alta e ainda à correção e reescrita dos textos em grupo turma. Apesar de ser passível de se integrar na avaliação sumativa da expressão escrita, esta atividade, que integra os objetivos e características de uma oficina de escrita, e que implicaria a avaliação do processo, foi considerada apenas de carácter formativo.

3.3.3. Recopilar, mesclar e reescrever.

Continuando o nosso percurso pelo imaginário dos contos populares, chegou o momento de focar mais uma vertente: a dos compiladores. Depois de termos lembrado os contos da nossa infância, de termos lido e representado o conto europeu *Os músicos de Bremen*, passando pela divulgação das diferentes versões, fomos conhecer um pouco

melhor aqueles que, ao longo do tempo, se foram encarregando de compilar e fazer chegar até nós estes tesouros da tradição oral.

Perante a possibilidade de nos concentrarmos no estudo de um autor/recompilador como Andersen ou Perrault, ou de escolhermos um português, menos conhecido a nível europeu, mas mais representativo dos nossos contos tradicionais e consequentemente da nossa cultura, a nossa escola optou por eleger Adolfo Coelho, com mérito reconhecido na recolha de tradições populares da antropologia portuguesa.

Para dar início a esta tarefa de apresentação de Adolfo Coelho, e da sua importância na recolha e divulgação dos contos tradicionais portugueses, os alunos realizaram algumas pesquisas na internet, recolhendo informação que pudesse ser útil para criar uma apresentação em *powerpoint*, ou noutro formato à sua escolha, que deveriam apresentar em aula e que seria também mais um elemento para selecionar os alunos que participariam na mobilidade seguinte. O *powerpoint* deveria ser realizado em língua materna (anexo 14) e, numa fase posterior, proceder-se-ia à redação de um resumo da informação, considerada mais relevante para partilhar com os parceiros europeus²⁰. Na disciplina de Português, em termos de conteúdos, foi possível incluir o trabalho efetuado nas tipologias de texto a produzir, nomeadamente resumo e síntese de textos. A pesquisa realizada, assim como as leituras subsequentes e o tratamento da informação, integraram o texto informativo previsto para o 10ºano (artigos científicos e técnicos, verbetes de dicionários e enciclopédias) e os textos informativos e textos dos *media* previstos para o 11º ano.

Na disciplina de Língua Estrangeira analisou-se a pesquisa efetuada em Língua Materna e procedeu-se à redação de pequenos resumos em Língua Estrangeira, sendo escolhidos os melhores para colocar no blogue do projeto e dar assim a conhecer a biografia e a obra de Adolfo Coelho, na área da literatura popular e das tradições portuguesas.

Tendo em conta que foram personalidades como Adolfo Coelho que permitiram a preservação da nossa memória antropológica, levando a cabo uma das primeiras recolhas

²⁰ Disponível no blogue do projeto em
< http://erasureunavez-iletaitunefois.blogspot.pt/2014_11_01_archive.html >

sistemáticas de contos populares portugueses, e de literatura e tradições infantis, considerámos pertinente mostrar aos alunos alguns exemplos das recolhas efetuadas por este autor. Assim, os alunos tiveram a possibilidade de folhear os livros, descobrir que contos incluíam e como estavam organizados para, no final, escolherem alguns contos para uma breve sessão de leitura.

Dando continuidade ao projeto Comenius e à viagem pelo mundo dos contos populares, levada a cabo nas nossas aulas, incentivámos os nossos alunos a escrever um conto que fosse uma mescla de todo o trabalho efetuado até ao momento, uma combinação de contos e de tradições, de preferência uma amálgama de antigo e de moderno e até de sentimentos e de emoções.

Assim, quando, conforme previsto no projeto Comenius, se lançou o concurso para reescrita de um conto tradicional europeu, os nossos alunos estavam preparados para mais uma oficina de escrita. Como habitualmente, elaboraram uma primeira versão, que foi objeto de revisão e de reescrita, até que chegaram a uma produção que consideraram satisfatória para ser apresentada como versão final (anexo 21).

De acordo com o regulamento do concurso o texto/conto produzido poderia passar pelo recurso a inserção de personagens de contos diferentes, alteração do final, da época, do ponto de vista, ou outra combinação considerada adequada.

Alguns alunos cumpriram escrupulosamente todas estas indicações, escrevendo textos que se encaixavam na perfeição no imaginário infantil, na mistura de personagens e de épocas.

Outros, apesar de não terem cumprido as regras definidas no concurso, abriram as asas da liberdade criativa e voaram mais alto (anexo 22).

3.3.4. O conto popular reinventado: *Caperucita en Manhattan*

Mantendo-nos no imaginário dos contos populares, por forma a trazermos para a nossa prática letiva um projeto internacional que, de outra forma, seria apenas mais uma atividade extracurricular, decidimos escolher para obra de leitura integral, um livro que pudesse dar continuidade ao concurso de reescrita de um conto europeu, já referido

anteriormente, e aos textos produzidos pelos nossos alunos. Assim, foi sem hesitar que, da longa lista apresentada no programa de Espanhol, escolhemos *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, a história de uma menina do capuchinho vermelho, transportada para outro espaço, para outro tempo, sem contudo deixar de nos envolver no mundo mágico dos contos e das histórias de encantar da nossa infância.

Quando estudamos uma obra de leitura integral em língua estrangeira podemos seguir vários caminhos, que não obstante, se devem sempre adequar aos nossos objetivos, às características do nosso público e ao tempo disponível. Podemos por exemplo optar por uma abordagem tradicional da obra de leitura integral, numa versão simplificada, apresentando o escritor para passar logo de seguida à sinopse e às fichas de verificação de leitura, que conduzirão a uma eventual tarefa de expressão escrita ou de expressão oral. Se temos tempo, e queremos explorar a leitura na vertente que remete para estudo do texto literário enquanto tal, então podemos proceder a uma análise mais demorada da obra, delineando o tema, identificando e caracterizando personagens, situando-as num espaço e num tempo determinados, para terminarmos na estrutura do texto narrativo, perspectiva do narrador e por último, eventualmente língua e estilo.

No nosso caso, não tínhamos muito tempo para o estudo da obra e não pretendíamos esmiuzar as categorias da narrativa. Acima de tudo, ambicionávamos desenvolver nos nossos alunos o gosto pela leitura em espanhol, mostrar-lhes que eram capazes de “ler um livro inteiro” e de compreender a mensagem veiculada, conforme está aliás, previsto no programa de espanhol: “ler e apreciar textos literários atuais adequados ao seu nível e interesse” (Fernández, 2002: 9).

Desta forma, a fim de não perdermos o fio condutor dos contos populares, optámos por seguir as pisadas de Santamaría pondo em prática algumas das sugestões da *actividad 2 - Buscando cuentos en el baúl de la abuela...* Trata-se de uma atividade que tem como objetivo “ayudar a recordar al alumno uno de los cuentos tradicionales más universal expresados en español. Favorecer la imaginación, la improvisación y la creatividad para producir cuentos sencillos y coherentes” (Santamaría, 2006: 86).

Assim, depois de uma pequena atividade lúdica inicial, com frases e títulos de contos populares, focámo-nos na história da *Caperucita Roja*. Distribuímos o conto em pictogramas (anexo 15), conforme sugerido, os alunos completaram o texto e realizaram a leitura dramatizada do conto, tentando dar vida ao texto, com a entoação e pronúncia adequadas a cada situação e a cada personagem.

Seguidamente, levámos a cabo uma interação oral sobre o conto, colocando algumas das questões sugeridas (anexo 15). Quando, ao terminar, colocámos a questão relativa às diferentes versões de *Caperucita Roja*, lembrámos o trabalho que tinha sido realizado a propósito das diferentes versões de *Os músicos de Bremen* e aproveitámos para conduzir os alunos numa pequena pesquisa na internet, para tomar contacto com algumas das versões mais conhecidas. Foi na sequência desta pesquisa que descobrimos, e lemos em aula, a versão do *Capuchinho Vermelho* de Charles Perrault e a versão dos irmãos Grimm. Estabelecemos diferenças e semelhanças entre estas duas versões, construindo sempre um paralelo com a história que cada aluno conhecia desde a infância. No final, partindo de todas estas versões e do imaginário individual, os alunos, em sala de aula e em pequenos grupos, criaram a sua história / o seu conto da *Caperucita Roja*, para procederem depois à sua leitura dramatizada.

Estava assim aberta a porta para a leitura de uma versão moderna da *Caperucita Roja*, desta feita escrita por uma profissional da literatura, que nos transporta para Manhattan, a cidade de todos os sonhos, pela mão de uma *Caperucita* adolescente que procura encontrar-se e descobrir o seu caminho para a liberdade.

Para a abordagem da obra propriamente dita, seguimos algumas das sugestões apresentadas num guia de leitura²¹, elaborado por *El Búho*, um grupo de professores de Cáceres, que pretende incentivar a leitura de crianças e adolescentes. Este trabalho é bastante completo, apresentando atividades para realizar antes, durante e depois da leitura de *Caperucita en Manhattan*. Antes da leitura da obra, à semelhança do que fizemos a partir dos pictogramas da *Caperucita Roja*, pretende-se introduzir o livro, motivando os alunos para a leitura, antecipando questões e provocando a curiosidade. No que concerne às atividades sugeridas para acompanhamento e monitorização da leitura, consideramos que são um bom auxiliar para a compreensão do texto. Após a leitura, incentiva-se a partilha e o debate de ideias, dando-se menos importância às questões meramente linguísticas e privilegiando a descoberta da capacidade e do prazer da leitura de um livro inteiro.

²¹ Disponível em
< http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/500|Animacion%20a%20la%20lectura.pdf >

Além deste guia de leitura, para o estudo de *Caperucita en Manhattan*, utilizámos também um *informe de lectura* elaborado por Eloísa Cárdenas²². Apesar de ser uma publicação que apresenta uma maior complexidade, direccionada para um público de Espanhol língua materna, com um nível bastante superior ao dos nossos alunos, considerámos que, além de algumas das questões formuladas serem pertinentes e exequíveis, a análise que Cárdenas faz de toda a obra, poderia ajudar-nos a compreender, e ao mesmo tempo, a problematizar a mensagem transmitida.

Cabe ainda referir que, além destas duas publicações, utilizámos também algumas sugestões de abordagem propostas por García e Hernández (2002) pois a sua simplicidade, o facto de se apresentar como material pronto a usar, e ainda o carácter interactivo de alguns exercícios disponíveis em linha, convidam à sua utilização imediata em sala de aula.

Assim, imediatamente antes de entrarmos na leitura de *Caperucita en Manhattan*, seguimos algumas das sugestões do grupo *El Búho*, levando os alunos a questionar-se sobre as eventuais semelhanças entre as versões do *Capuchinho Vermelho* que já tínhamos lido em aula e a obra de Carmen Martín Gaité. Convidámo-los a observar a capa e a contracapa, e a utilizar as pistas aí disponíveis, para responderem a algumas questões:

¿De qué va el libro? ¿Quiénes serán los personajes? ¿Dónde se desarrollará?

Após este primeiro contacto e de, a partir dos indícios, termos chegado à conclusão de que tudo se passaria em Manhattan, solicitámos a um grupo de alunos que fizesse uma pequena pesquisa sobre Nova Iorque e Manhattan. Enquanto isso, outro grupo dedicou-se a procurar informação sobre a autora. No final, cada grupo partilhou o resultado do seu trabalho, fornecendo algumas informações e curiosidades sobre estes dois temas, utilizando o formato *powerpoint* ou *prezi*. Refira-se que, para dar a conhecer um pouco melhor a autora, explorámos ainda um pequeno vídeo que encontrámos disponível na internet²³.

²² Disponível em < <https://leerclasicos.files.wordpress.com/2008/06/informe-caperucita-en-manhattan.pdf> >

²³ Vídeo disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=-UkNBA1QJmI> >

Partimos depois para a leitura do primeiro capítulo, descobrimos as personagens e os espaços em que se iam movimentar, comparando a descrição feita no livro com as informações sobre *Manhattan*, que os alunos tinham apresentado nos seus trabalhos. Para fazer a ponte, entre a realidade e a ficção, apresentámos ainda um mapa de Manhattan e de Nova Iorque disponível em *Google maps* e um mapa apresentado no guia de leitura do grupo *El Búho*²⁴.

Ao fazermos em sala de aula a leitura de excertos dos capítulos, ou em alguns casos de capítulos inteiros, por os considerarmos mais relevantes, fomos aplicando algumas das sugestões de trabalho da nossa bibliografia de apoio.

Além dos exercícios interactivos, propostos por García e Hernández (2002), para monitorizar a leitura e a compreensão dos vários capítulos, os alunos foram respondendo (em aula ou como trabalho de casa) às questões da ficha de leitura (anexo 17) que elaborámos a partir de todo o material de apoio que encontrámos disponível. Refira-se que algumas destas questões, que remetiam para a interpretação pessoal do comportamento das personagens ou posicionamento crítico perante determinadas situações, foram bastante profícuas pois conduziram com frequência à partilha e discussão de diferentes pontos de vista, incentivando a interação oral para defender as suas ideias ou opiniões.

Após a leitura da obra, os alunos realizaram uma pequena oficina de escrita, na qual escreveram uma carta dirigida a uma das personagens. Em anexo, para exemplificar o tipo de trabalho realizado, apresentamos a primeira versão de uma dessas cartas (anexo 16).

Para concluir a abordagem de *Caperucita en Manhattan*, elaborámos um teste sumativo de avaliação da compreensão e da expressão escritas. À semelhança dos outros testes que costumamos realizar neste nível de aprendizagem, seguimos o mais possível a estrutura habitual das provas de Exame 847. Saliente-se que, apesar de na nossa prática letiva estar sempre presente a promoção da formação integral dos alunos, não queremos esquecer que a primeira meta do projeto educativo da nossa escola é melhorar o sucesso escolar. Tentamos preparar os nossos alunos o melhor possível para o exame que

²⁴ Mapa disponível em p.13 do endereço
< http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/500lAnimacion%20a%20la%20lectura.pdf >

realizam no final do ciclo de aprendizagem, elaborando, logo desde o início, testes sumativos ou tarefas que progressivamente se vão aproximando do que é habitualmente solicitado.

Saber preparar a los alumnos para pruebas o exámenes finales es un arte que debe conjugar a la perfección el trabajo en los objetivos de docencia con la familiarización necesaria con la tipología de tareas que se presentan en las pruebas o exámenes (Figueras e Puig, 2013: 54).

Porém, perseguindo o objetivo de integrar o projeto Comenius na nossa prática letiva, e por acréscimo na avaliação sumativa, será pertinente referir que algumas questões do teste estavam diretamente relacionadas com a temática e com as atividades desenvolvidas. Assim, na primeira parte do teste, as questões 1 e 2, assumindo a tipologia de atividades pré-textuais, visavam a contextualização do tema da prova e a ativação de conhecimentos pertinentes para a realização da tarefa final, remetendo neste caso para a temática dos contos populares e para o logotipo do projeto (anexo 18: questões 1 e 2 do teste de avaliação).

Este tipo de provas são constituídas por uma sequência de tarefas possibilitadoras de apoio linguístico e comunicativo, que preparam o aluno para a realização de uma tarefa final de produção escrita de carácter autêntico, entendendo-se por autenticidade “que la actuación en el examen permita extrapolar conducta lingüística a contextos de uso real de la lengua” (Bordón, 2006:64). Considerámos ainda que, também à semelhança da prova de exame, deveríamos, logo no início do teste, indicar a tarefa final, para que o aluno pudesse ir ao longo da prova recolhendo informações/dados pertinentes para a execução da produção escrita final.

Érase una vez, il était une fois...

Imagínesse que está participando en un concurso de cuentos populares. En la tarea final se espera que escriba un final diferente para una versión moderna de un cuento popular.

Érase una vez, il était une fois... é o nome do projeto Comenius em que os alunos estão a participar, e o concurso de contos populares, estava na verdade a decorrer na escola, para seleccionar o aluno que participaria na mobilidade a Itália.

Consideramos ainda pertinente acrescentar que a escolha de uma tarefa autêntica está de acordo com a metodologia orientada para a ação, conforme preconizado pelo QECRL e pelos programas, tanto de língua estrangeira, como de língua materna. A este respeito Bordón (2006: 167) esclarece: “Adoptar como marco metodológico los enfoques comunicativos nos obliga a tener muy en cuenta el factor de la autenticidad de las tareas

implicadas en el examen. Es decir que la tarea de examen responda a un uso de la lengua en situación de no examen”.

No que diz respeito à classificação desta produção escrita final, utilizámos os critérios de classificação organizados por níveis de desempenho, com cinco níveis, quer para a competência pragmática, quer para a competência linguística, com descritores muito semelhantes aos formulados nos exames (anexo 19).

Para concluir, no que concerne à abordagem de *Caperucita en Manhattan*, podemos dizer que, tanto as intervenções realizadas informalmente em sala de aula, como alguns dos textos produzidos na oficina de escrita (escrever uma carta a uma personagem) ou no teste de avaliação sumativa (imaginar o final da história de Sara Allen) revelam que os alunos compreenderam a mensagem e que se identificaram com Sara, a adolescente que, como eles, procurava encontrar-se, a meio caminho entre a adolescência e a idade adulta, quase poderíamos dizer, entre o mundo dos contos e a realidade.

Reflexões finais

Partindo de leituras conducentes à noção de escola plurilingue e pluricultural, construímos a base para a operacionalização deste projeto que adaptámos à realidade da escola onde lecionamos e ao seu projeto educativo, dando relevo à promoção da formação integral dos alunos que poderá ser um dos caminhos para o sucesso escolar.

Além da vertente sociocultural inerente à escola pluricultural e subjacente à maioria dos projetos Comenius, elegemos também como objeto de estudo a abordagem do conto na aula de línguas, visto que era este o tema unificador de todo o trabalho. Neste âmbito, analisámos e comparámos diferentes formas de abordagem do conto popular, dando, sempre que possível, primazia à vertente sociocultural, por considerarmos que era a que melhor se adaptava aos nossos objetivos.

Porém, como a integração do projeto Comenius na nossa prática letiva implicava a avaliação das atividades e tarefas de acordo com os critérios aprovados na escola, considerámos ainda pertinente o estudo das diferentes modalidades de avaliação e das suas limitações e exequibilidade em cada situação específica.

A leitura atenta do QECRL e dos programas permitiu-nos executar uma planificação adequada de todo o trabalho, tendo em conta as características do nosso público e a necessária interligação com as atividades do projeto.

Refira-se que apesar das leituras prévias e da planificação atempada, houve sempre espaço para alguma flexibilidade, que contemplou, por exemplo, a inserção de novas atividades, a alteração da tipologia ou a duração de uma tarefa, quer por sugestão dos alunos, quer por verificarmos que o formato escolhido não parecia ser o mais adequado.

No que diz respeito à operacionalização do projeto, este foi integrado nas nossas aulas seguindo o percurso que tínhamos traçado. Após a fase inicial de divulgação, procedeu-se às primeiras leituras de contos populares a que se seguiu a seleção de um conto europeu que seria ponto de partida para oficinas de escrita e representações para a

Érase una vez : Integração de um projeto Comenius na prática letiva

comunidade educativa. Finalmente chegou o momento de fazer a síntese e produzir novos contos, uma mescla de moralidades e de personagens, de antigo e de moderno.

Para concluir, podemos afirmar que conseguimos alcançar o objetivo que nos propunhamos: integrar um projeto Comenius na nossa prática letiva.

Bibliografia

Acquaroni, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela (La literatura en el aula de ELE)*, 59: 49-77. Madrid: SGEL.

Bertocchini, P. e Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique*. Paris: CLE International.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições Asa.

Estévez, M. e Fernández de Valderrama, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado de ELE*. Madrid: Edelsa.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Figueras, N. e Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen

Giovannini, A., Martínez, E., Rodríguez, M. e Simón, T. (1996), *Profesor en acción 2*. 12ªed. Madrid: Edelsa.

Lallement, B. e Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues : école, collège, lycée*. Paris: Hachette Éducation.

Martín, E. (2008). Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el plurilingüismo en el mundo actual. Em R. Bizarro (ed.). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 43-52.

Morissette, D. e Gingras, M. (1999). *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, avaliar*. Lisboa: Edições ASA.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.

Raga, F., Kane, M., Navarro, I., Ortí, R., Sánchez, E. e Sales, D. (2009). *Culturas cara a cara: relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Editorial Edinumen.

Ruppl, Z. (2006). La literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE. *Carabela (La literatura en el aula de ELE)*, 59: 25-48. Madrid: SGEL.

Santamaría, R. (2006). Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE. *Carabela (La literatura en el aula de ELE)*, 59: 79-107. Madrid: SGEL.

Tagliante, Christine. (2007). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Referências bibliográficas eletrônicas

Arias, J. (coord.), Moreno, U., Cabello, M. F., Cirieno, E., Díaz, M. D., García, M.C., González, M. E. *et al* (2003). *Animación a la lectura, Caperucita en Manhattan*. Cáceres : Centro de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres.

Acedido a 10 de janeiro de 2014, em

<[http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/500\[Animacion%20a%20la%20lectura.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/500[Animacion%20a%20la%20lectura.pdf) >

Cárdenas, E. (sd). Carmen Martín Gaité: Caperucita en Manhattan. IES Carmen Laffon

Acedido a 10 de janeiro de 2014, em

<<https://leerclasicos.files.wordpress.com/2008/06/informe-caperucita-en-manhattan.pdf>>

Cea, A. e Santamaría, R. (2011). *El cuento como recurso didáctico: la princesa y el enano, una propuesta para el aula*.

Acedido a 2 de janeiro de 2015, em

< <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20579> >

Coelho, M., Seixas, J., Pascoal, J., Campos, M., Grosso, M. e Loureiro, M. (2001). *Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos, Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Acedido em 6 de setembro de 2014, em

< <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2> >

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: COEDITAN.

Acedido em 20 de agosto de 2014, em

< http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >

Fernández, S. (2002). *Programa de espanhol: nível de continuação – 10ºano*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

Acedido a 20 de agosto de 2014, em

< www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_cont_10.pdf >

García, R. (2011). Y colorín, colorado... El uso de cuentos populares en el aula de ELE para fomentar la expresión escrita y la expresión e interacción oral”. *XII Encuentro práctico de profesorado de ELE*. Madrid: International House Madrid e Editorial Edinumen, 73-76.

Acedido a 10 de janeiro de 2014, em

<http://www.edinumen.es/images/stories/JornadasDidacticasMadrid/encuentro_2011_r.pdf >

García, S., Hernández, J. (2002). *Caperucita en Manhattan. Propuesta de lectura*. Castellà. ESO.edu365cat. Acedido a 10 de janeiro de 2014, em

< <http://www.edu365.cat/eso/muds/castella/lectures/caperucita/> >

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Acedido em 20 de agosto de 2014, em

<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm >

Jiménez, M. (2011). Educando en igualdad a través del cuento. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 45.

Acedido a 20 de agosto de 2014, em

< http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/ >

Martín, C. (1990). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.

Érase una vez : Integração de um projeto Comenius na prática letiva

Acedido a 2 de janeiro de 2014, em

<<https://allsalvador2009.wikispaces.com/file/view/Caperucita+en+Manhattan%2C+Carmen+Mart%C3%ADn+Gaite.pdf> >

Projeto Educativo 2011-2014, Escola Secundária José Saramago- Mafra.

Acedido a 20 de agosto de 2014, em

<<http://esjs.esecmafra.rcts.pt/escola/PAA/PAA20132014.pdf> >

Anexos

69

Escola Secundária José Saramago – Mafra

2013-14

DEPARTAMENTO CURRICULAR		LÍNGUAS		ESPANHOL : nível continuação
ENSINO SECUNDÁRIO		Ano	10.º	Aulas previstas: 74 segmentos de 45 minutos
Conteúdos temáticos	Conteúdos linguísticos	Objetivos		
<p>- A alimentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • alimentos • dieta mediterrânica • hábitos alimentares dos espanhóis <p>- Personalidades do mundo hispânico</p> <ul style="list-style-type: none"> • biografias • jovens influentes da Espanha atual. <p>- O desporto</p> <ul style="list-style-type: none"> • vantagens e emoções • personalidades do mundo desportivo hispanofalante 	<p>- Adjetivos com <i>ser</i> e <i>estar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • usos e contraste <p>- Orações finais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Indicativo</i> • <i>subjuntivo</i> <p>- Orações temporais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Indicativo</i> • <i>Infinitivo</i> • <i>subjuntivo</i> <p>- Verbos de dupla possibilidade com o pronome “se”</p> <p>- Tempos verbais de passado</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pretérito perfecto</i> • <i>pretérito indefinido</i> • <i>pretérito imperfecto</i> • <i>pretérito pluscuamperfecto</i> • <i>contraste</i> <p>- Discurso direto e indireto</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>dize que</i> • <i>dijo que</i> <p>- Expressão de</p> <ul style="list-style-type: none"> • condição • opinião • gosto • frequência • fim • tempo <p>- Interrogativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>qué</i> • <i>quién(es)</i> • <i>cud(esi)</i> <p>- Relativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>que</i> • <i>quien(es)</i> • <i>cuyo(s); cupo(s)</i> <p>- Pronúncia e ortografia</p> <p>- Preposições de uso frequente</p>	<p>- Consolidar e alargar a competência cultural e civilizacional da língua espanhola</p> <p>- Consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas variadas situações de comunicação, sejam elas escritas ou orais</p> <p>- Descobrir e contrastar o funcionamento da língua</p> <p>- Desenvolver competências estratégicas na superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender</p> <p>- Utilizar corretamente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação</p> <p>- Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia</p> <p>- Desenvolver o espírito crítico através de uma permanente auto e heteroavaliação</p>		
		Estratégias		
		Recursos		
		Avaliação		
		Observações		

Escola Secundária José Saramago – Mafra				2013-14		
DEPARTAMENTO CURRICULAR		LÍNGUAS		ESPAÑHOL: nível continuação		
ENSINO SECUNDÁRIO		Ano	10.º	3.º PERÍODO	Aulas previstas: 42 segmentos de 45 minutos	
Conteúdos temáticos		Conteúdos lingüísticos		Objetivos	Estratégias	
<p>– A cidade – Madrid</p> <ul style="list-style-type: none">• informação geral, símbolos e curiosidades• serviços <p>– Festas tradicionais hispânicas</p> <ul style="list-style-type: none">• tradições e rituais <p>– Caperucita en Manhattan</p> <ul style="list-style-type: none">• versão moderna do conto tradicional• textos literários da atualidade		<p>– Orações condicionais</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>si + imperfecto de subjuntivo + condicional</i> <p>– Indefinidos</p> <ul style="list-style-type: none">• formas e usos <p>– Gerúndio</p> <ul style="list-style-type: none">• perifrases verbais: <i>Ir, andar e venir</i> <p>– Condicional composto</p> <ul style="list-style-type: none">• formas e usos <p>– Expressão de</p> <ul style="list-style-type: none">• condição• opinião• gosto• duração• probabilidade <p>– Pronúncia e ortografia</p> <p>– Preposições de uso frequente</p>		<p>– Consolidar e alargar a competência cultural e civilizacional da língua espanhola</p> <p>– Consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas variadas situações de comunicação, sejam elas escritas ou orais</p> <p>– Descobrir e contrastar o funcionamento da língua</p> <p>– Desenvolver competências estratégicas na superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender</p> <p>– Utilizar corretamente os recursos lingüísticos disponíveis em situações de comunicação</p> <p>– Construir a sua identidade pessoal através do desenvolvimento da personalidade, responsabilidade e autonomia</p> <p>– Desenvolver o espírito crítico através de uma permanente auto e heteroavaliação</p>	<p>– Observação de documentos</p> <p>– Descrição oral de imagens</p> <p>– Exposição oral com preparação prévia</p> <p>– Pré-leitura de documentos</p> <p>– Leitura de documentos para recolha de informação</p> <p>– Leitura expressiva</p> <p>– Leitura recreativa</p> <p>– Leitura extensiva (obra de leitura integral)</p> <p>– Escuta ativa de textos e canções</p> <p>– Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita</p> <p>– Consulta de dicionário e glossário</p> <p>– Visionamento de excertos de séries / programas espanhóis</p> <p>– Registo de vocabulário</p> <p>– Redação de frases simples</p> <p>– Legenda de imagens / fotografias</p> <p>– Exercícios de memorização, tradução, identificação e correção de erros</p> <p>– Atividades de simulação</p> <p>– Elaboração de cartazes informativos ou outros</p>	<p>– Manual</p> <p>– Caderno de exercícios</p> <p>– Material audiovisual</p> <p>– e-Manual</p> <p>– Caderno diário</p> <p>– Dicionário espanhol-português português-espanhol</p> <p>– Quadro</p>
					<p>Avaliação</p> <p>– Observação direta</p> <p>– Trabalho de casa</p> <p>– Trabalho individual</p> <p>– Trabalho de pares/grupo</p> <p>– Caderno do aluno</p> <p>– Ficha de autoavaliação</p>	
				<p>Observações</p> <p>– Participação no projecto Comenius : <i>Érase una vez, il était une fois...</i></p> <p>– Power-point sobre compilador de contos tradicionais portugueses.</p> <p>– Redação de uma versão moderna de um conto tradicional europeu.</p>		

Anexo 2 – Planificação de Português

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ SARAMAGO - MAFRA

PLANIFICAÇÃO ANUAL DE PORTUGUÊS

ANO: 11º

ANO LETIVO: 2013-2014

FINALIDADES:

- Assegurar o desenvolvimento, a consolidação e o aprofundamento das competências de compreensão e expressão em língua materna.
- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua.
- Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na escola, fora da escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária.
- Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum.
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação.
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da Língua.
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de Língua adequadas.
- Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a Língua Portuguesa apresenta.

OBJETIVOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
1. Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita.	<p>COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar significados e formular questões acerca do conteúdo a partir de indícios vários (títulos, <i>incipit</i>, tipos de texto, imagem, sons, música, <i>trailers</i>, anúncios publicitários...) • Distinguir diferentes tipos de texto • Determinar a estrutura do texto • Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto (fórmulas de abertura, encadeamento e fecho) • Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores) • Identificar os conectores predominantes em cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo ...) • Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores • Refletir sobre o uso das formas de tratamento • Reconhecer a adequação do discurso à situação comunicativa • Reconhecer diferentes registos de 	<p>COMPREENSÃO/EXPRESSION ORAL</p> <p>PROCESSUAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da atividade de escuta/visionamento em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta/visionamento - Escuta/visionamento - Pós-escuta/visionamento • Estratégias de escuta: <ul style="list-style-type: none"> - Global - Seletiva - Pormenorizada - Registo de notas • Estruturação da atividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Execução - Avaliação <p>DECLARATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto 	<p>Manual: <i>Outros Percursos,</i> Asa Livros vários Fichas informativas Textos de apoio Acetatos</p>	1º Período: 13 semanas e meia	<p>DIAGNÓSTICA:</p> <p>Compreensão do oral Expressão oral Compreensão escrita Expressão escrita Leitura expressiva Funcionamento da Língua Formação para a cidadania Trabalho individual, em pares, em grupo e coletivo</p>

2. Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem.	<p>língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar a intencionalidade comunicativa • Avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor • Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e de constituintes prosódicos (entoação e pausa) • Reconhecer o significado de códigos paraverbais (gestos), quínésica (movimentos) e próxémica (organização do espaço) • Relacionar o código verbal com códigos não verbais • Apreender sentidos explícitos • Inferir sentidos implícitos • Distinguir factos de opiniões • Distinguir o essencial do acessório • Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação • Identificar argumentos e contra-argumentos • Reconhecer atos de fala diretos e indiretos • Avaliar o significado do sentido figurado • Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias... • Avaliar a relação do enunciador 	<p>- Intencionalidade comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação entre o locutor e o enunciado - Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas - Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral • Textos <p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicidade - Debate - Discurso político <p>Produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de Apreciação crítica - Debate (participação) - Textos publicitários - Exposição <p>ESCRITA</p> <p>PROCESSUAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da atividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Execução - Avaliação - Elaboração de apontamentos 	<p>PPT</p> <p>DVD</p> <p>CD áudio</p> <p>Gravuras</p> <p>Fotografia</p> <p> Pinturas</p> <p>Posters</p> <p>Cartões</p> <p>Dicionário</p>	<p>2º Período:</p> <p>12 semanas e 1/2</p> <p>FORMATIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Atitudes:</u> Pontualidade Cumprimento de prazos Participação nas atividades (em casa e na aula) Material Trabalho Cooperativo
3. Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática.				

4. Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.	<p>com o enunciado (objetividade/subjetividade, apreciação/depreciação, certeza/probabilidade, veracidade/verosimilhança)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a regulação do uso da palavra • Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, seletiva...) para captação e retenção da informação • Aplicar técnicas de tomada de notas • Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos 	DECLARATIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto - Intencionalidade comunicativa - Relação entre o locutor e o enunciado - Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas - Textos <ul style="list-style-type: none"> Comunicado Reclamação/Protesto Resumo de texto expositivo-argumentativo Síntese de texto expositivo-argumentativo Textos de apreciação crítica Textos expressivos e criativos Textos expositivo-argumentativos <p>LEITURA</p> <p>PROCESSUAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da atividade em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Pré-leitura - Leitura - Pós-leitura • Estratégias de escuta: 	<p>B.Ds.</p> <p>Periódicos</p> <p>Publicidade</p> <p>de</p> <p>Gramática</p> <p>Prontuário</p> <p>Enciclopédia</p> <p>Sítios da Internet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Domínio cognitivo:</u> <p>Compreensão do oral</p> <p>Expressão oral</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão escrita</p> <p>Leitura expressiva</p> <p>Funcionamento da Língua</p> <p>Auto , co e heterocorreção e auto, co e heteroavaliação</p>
5. Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.	<p>EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto) • Utilizar formas de tratamento adequadas • Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação • Produzir diferentes tipos de texto • Observar as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, modo) • Observar regras de cortesia • Intervir oportunamente 			

6. Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística.	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar sentimentos e emoções • Relatar acontecimentos e episódios • Descrever ações e objetos • Expor ideias • Expressar e defender opiniões • Respeitar a opinião alheia • Trocar e confrontar opiniões • Discutir e argumentar • Utilizar argumentos e contra-argumentos (concretos e abstratos) • Programar a produção oral e escrita, observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação: <p>Planificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar objetivos de comunicação - Recolher, selecionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar - Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores - Selecionar o tipo de texto adequado à situação - Construir guiões e planos-guias <p>Executar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir o plano elaborado - Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor - Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura global - Leitura seletiva - Leitura analítica e crítica <p>- Registo de notas</p> <p>DECLARATIVOS:</p> <p>O verbal e o visual</p> <ul style="list-style-type: none"> - a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração - funções argumentativa e crítica <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • INFORMATIVOS Artigos científicos e técnicos Comunicado Reclamação Protesto • dos MEDIA Artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) Publicidade • ARGUMENTATIVOS Discurso político • Leitura literária - <i>Sermão de Santo António aos peixes</i>, Pe. António Vieira (excertos) • De TEATRO • Leitura literária - <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) • NARRATIVOS E DESCRITIVOS • Leitura literária - <i>Os Maias</i>, Eça de Queirós (leitura 	...	SUMATIVA: Teste de funcionamento da Língua - (20%) Teste de leitura expressiva (5%) Teste de compreensão do oral (5%) Teste de expressão oral (15%) Teste de leitura (25%) Teste de escrita (30%)
7. Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).				

8. Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.	<p>-Utilizar materiais de suporte necessários à inteligibilidade dos assuntos</p> <p>-Apresentar ideias pertinentes</p> <p>- Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais</p> <p>- Utilizar marcadores textuais</p> <p>- Utilizar vocabulário apropriado e expressivo</p> <p>- Expressar-se com correção linguística</p> <p>Avaliar:</p> <p>- Refletir sobre as produções realizadas (auto e coavaliação)</p> <p>- Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita</p>	<p>integral)</p> <ul style="list-style-type: none"> • LÍRICOS • Leitura literária - poesia de Cesário Verde <p>FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonologia <ul style="list-style-type: none"> - Processos fonológicos - Inserção, supressão e alteração de segmentos • Semântica lexical <ul style="list-style-type: none"> - Significação lexical - Neologia - Estruturas lexicais • Semântica frásica <ul style="list-style-type: none"> - Expressões nominais (valor dos adjetivos, das orações relativas, valores referenciais) - Tempo, aspeto, e modalidade • Pragmática e linguística textual <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva: força ilocutória - Processos interpretativos inferenciais: pressuposição, implicação conversacional, figuras (texto, paratextos, tipologia textual) 		
--	---	--	--	--

NB: No que diz respeito à organização dos conteúdos declarativos ao longo do ano, seguiremos a ordem proposta no programa que é a mesma do manual, porém os textos dos *media* serão trabalhados na sequência 1 e não na 5, como propõe o programa, pois é essa a proposta do manual e a que consideramos mais adequada. Assim, trabalharemos as sequências do manual 0, 1 e 2 no 1º período; as 3 e 4 no 2º e a 5 no 3º período.

Anexo 3 – Critérios de avaliação.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2014-2015

Departamento de românicas

Cursos Científico-Humanísticos

DISCIPLINA: Espanhol – Formação Específica – Iniciação e Continuação (10º e 11º anos)

DIMENSÃO	CONHECIMENTOS/ <u>COMPETÊNCIAS</u>	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
CONCEPTUAL/ PROCESSUAL	1. Compreensão e expressão escrita (Interação, produção e mediação).	- Testes escritos individuais	50%
		- Tarefas de expressão escrita, individuais ou em grupo.	15%
	2. Compreensão do oral.	- Testes de compreensão do oral individuais (a partir da audição de um registo áudio ou vídeo);	15%
	3. Expressão Oral (Interação, produção e mediação).	- Tarefas de expressão oral, individuais ou em grupo (testes, simulações e relatos de situações / atividades, leitura expressiva, exposições, trabalhos de projeto...)	20%
TOTAL			100%



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2014-2015

Departamento de Românicas

Cursos Científico-Humanísticos

Disciplina: PORTUGUÊS (10º, 11º e 12º anos)

DIMENSÃO	CONHECIMENTOS/ <u>COMPETÊNCIAS</u>	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
CONCEPTUAL / PROCESSUAL	Leitura/ compreensão e expressão escritas	Testes que incluem itens de construção (resposta restrita) e/ou de seleção (escolha múltipla; associação/correspondência; ordenação; completamento; Verdadeiro/Falso) sobre conteúdos declarativos com suporte textual	75%
	Expressão escrita	itens de produção de textos de várias tipologias (itens de construção – resposta longa)	
	Funcionamento da língua	itens de seleção (escolha múltipla; associação/correspondência; ordenação; completamento; Verdadeiro/Falso) e/ou com itens de construção (resposta curta)	
	Compreensão do oral	Testes com itens de seleção (escolha múltipla; associação/correspondência; ordenação; completamento; Verdadeiro/Falso) e/ou com itens de construção (resposta curta)	5%
	Expressão oral	Testes de produção de textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização	20%
TOTAL			100%

Anexo 4 – Concurso para logotipo do projeto



CONCURSO LOGOTIPO DEL PROYECTO COMENIUS “ÉRASE UNA VEZ, IL ÉTAIT UNE FOIS, ...”

Los centros Institut Maria Rúbies de Lleida, Escola Secundària José Saramago de Mafra, College Camille Claudel de Montpellier, Istituto di Istruzione Superiore Vespucci-Colombo de Livorno i Zespol Szkol Sportowich de Rewal convocan el concurso de diseño del logotipo identificativo del proyecto Comenius “Érase una vez, Il était une fois...”.

El objetivo del concurso es encontrar la imagen que identifique el proyecto.

El logo ganador será la imagen del proyecto y aparecerá en todos los documentos relacionados con él.



BASES DEL CONCURSO

- Podrán participar todos los alumnos de los centros que forman parte del proyecto que tengan edades comprendidas entre 12 y 16 años. (Cada centro puede limitar los cursos y grupos que participan)
 - Cada centro hará una preselección de 4 logos.
 - Los logos preseleccionados participarán en la final, que se realizará durante el encuentro que se celebrará en el INS Maria Rúbies de Lleida entre el 18 y 23 de noviembre de 2013 en Lleida.
 - El jurado que elegirá el logo final estará formado por el profesorado representante de cada país que participará en el primer encuentro que se realizará en el INS Maria Rúbies de Lleida.
- Condiciones que debe cumplir el logo:**
- Deberá ser un diseño original, resultado de un trabajo creativo. El concepto tendrá que ser simple, y así transmitir un mensaje claro.
 - Deberá reflejar los valores del proyecto: compartir la tradición de los cuentos populares europeos.
 - Deberá poder adaptarse a la impresión y al formato electrónico, a reproducirse en superficies pequeñas y a usarse tanto en color como en escala de grises.
 - Deberá incorporar el texto “Érase una vez, Il était une fois...” como parte del diseño.
 - El diseño se podrá presentar tanto en formato papel como digital.

El jurado de cada centro dará a conocer los 4 logos seleccionados para participar en la final el día (cada centro fija la fecha)

Fecha límite de entrega: (la fija cada centro) Lugar de entrega: (la fija cada centro)

Anexo 5 – Logotipos selecionados

1- Logotipos selecionados na Escola Secundária José Saramago



Érase una vez, il était une fois...

COMENIUS
☆☆☆☆



2- Logotipo vencedor do concurso

Elaborado por um aluno da escola francesa.



Anexo 6 – Conto tradicional português

Sopa de pedra - Soupe au caillou – Sopa de piedra

- Era uma vez – Il était une fois - Érase una vez
- Um frade – un moine – un fraile
- sem comida para o almoço – rien à manger pour le déjeuner – sin nada para almorzar
- moradores sarcásticos – des villageois sarcastiques – aldeanos sarcásticos
- a fome aguça o engenho – la faim perfectionne la ruse - El hambre agudiza el ingenio
- como fazer sopa com uma pedra ? – comment faire une soupe avec un caillou ? – ¿cómo hacer sopa con una piedra ?
- Já alguma vez jogaram às cartas ? – Savez-vous jouer aux cartes? – ¿Alguna vez han jugado a las cartas?
- Conhecem a expressão “pagar para ver”? – Connaissez-vous l’expression “ payer pour assister” ? – ¿Conocen la expresión « pagar por verlo »?
- Certo. - Bien sûr. – ¡Sí, claro !
- Dêem-me uma panela ! – Donnez-moi une marmite ! – ¡Denme una olla !
- Lume para ferver água – Du feu pour faire bouillir l’eau – Fuego para hervir agua.
- Uma colher? Dêem lá uma colher ao homem! – Une cuillère? Allez- y ! Donnez-lui une cuillère. – ¿Una cuchara? ¡Den una cuchara al hombre!
- Unto – Du lard – Tocino
- Sal – du sel – sal
- Couve e feijão – des choux et des haricots – col y judías
- Chouriço – du saucisson – chorizo
- Hora de almoço para o frade faminto – C’est le moment du déjeuner pour le moine affamé. – La hora del almuerzo para el fraile hambriento
- Perplexidade dos moradores – Perplexité des villageois - Perplejidad de los aldeanos.

Érase una vez : Integração de um projeto Comenius na prática letiva

- Então e a pedra ? - **Et alors ? Le caillou ?** – ¿Y la piedra, dónde está la piedra ?
- A pedra ? Lavada e pronta para a próxima vez ! – **Le caillou ? Il est lavé et prêt à réutiliser!** – ¿La piedra? ¡Lavada y lista para la próxima vez!
- Um dos pratos mais apreciados da gastronomia portuguesa – **Voici l'un des plats les plus appréciés de la gastronomie portugaise.** / Este es uno de los platos más apreciados de la gastronomía portuguesa.



Anexo 7 – As escolas parceiras



Anexo 8 – Un recorrido por España

1- Transcrição do documento áudio disponível no manual.

UNIDAD 1 / COMPRENSIÓN AUDITIVA

Juan – Bueno, chicas, aquí tengo el mapa, ¿qué ruta vamos hacer?

Charo – Por mí, salimos de aquí el 15 de julio hacia Barcelona que hay que ver la Sagrada Familia y el Parque Güell.

Merche – Vale, pero de camino me gustaría parar en Bilbao para visitar el museo Guggenheim. Además podemos quedarnos una noche en casa de mis primos, siempre sale más barato.

Juan – Perfecto. ¿Si os parece bien estamos en Barcelona dos o tres días y luego bajamos hasta Valencia?

Charo – Si salimos de Barcelona por la mañana podemos parar a comer en La Genuina a las tres y llegaríamos a Sevilla a tiempo para cenar.

Merche – De acuerdo. Pero, ya que pasamos por el Sur, estaría bien conocer Granada y entrar en la Alhambra.

Juan – ¡Buena idea!, incluso podemos aprovechar la noche y dormir allí.

Charo – Muy bien. Después, si tal nos quedamos un par de días en Sevilla y subimos en dirección a Madrid. ¿Vale?

Merche – Estupendo, pero antes hacemos una parada en Toledo para conocer El Alcázar, ¿no?

Juan – Sí, claro. Luego vamos a Madrid, conocemos la capital y volvemos a casa que ya estaremos cansados.

Charo – Bueno, para que sea perfecto tendríamos que hacer una parada más en Salamanca.

Merche – Pero ninguna más.

2 – Diálogo elaborado por dois alunos.

A : - ¿ Bueno Beatriz, adónde quieres ir en nuestras vacaciones?

B : - Por mí podemos ir a las Islas Baleares y aprovechamos y conocemos el sur de España. ¿Qué tal si salimos de Mafra el 9 de julio y nos dirigimos hacia Extremadura?

A: - Perfecto, como vamos a Extremadura me gustaría mucho ir al Museo Nacional de Arte Romano de Mérida en Badajoz y también a la Torre de la Hierba en Cáceres.

B: - ¡Sí me parece muy bien! Después seguimos al sur y almorzamos en Sevilla. Seguidamente podremos visitar Baños de la Encina, un castillo en Jaén.

A : - ¿Qué tal si seguimos al Norte, hasta la Comunidad Valenciana? Paramos para comer y después cogemos el barco en el Porto de Alicante, nos desplazamos hasta Palma de Mallorca y nos quedamos en un hotel cerca de la playa.

B: - ¡Me parece perfecto! así con este viaje podemos conocer un poquito de todo.

A : -¿Cuántos días vamos a quedarnos en Palma de Mallorca?

B : - Dos o tres días, y después tendremos que volver pronto a Mafra.

Anexo 9 – Impressões da viagem a Lleida

1- Texto em língua materna escrito por um aluno durante a mobilidade a Lleida.

Disponível no blog do projeto

<http://eraseunavez-iletaitunefois.blogspot.pt/search/label/OPINIONES>

Balanço Geral

Idos já 4 dias desde a nossa chegada a Lleida, concluo que esta experiência está a ser enriquecedora em inúmeras vertentes; Desde a estada com a família, permitindo que, através do seu ambiente familiar, se conheça um pouco da cultura tradicional espanhola e/ou catalã - conforme as preferências políticas de cada família - até às excursões temáticas, nas quais contactamos diretamente com elementos da cultura muito própria deste povo. Também os nossos colegas foram parte importantíssima deste projeto, fazendo com que cada um de nós (forasteiros) se sentisse perfeitamente integrado no seu meio. A sua solidariedade, companheirismo e a qualidade de bons anfitriões foi essencial para que estes dias fossem, mais além de toda a agenda adjacente ao programa propriamente dito, um ponto de aprendizagem e partilha, de convívio e diversão.

Em jeito de conclusão, deixo uma mensagem de agradecimento a todos os intervenientes, bem como a todos aqueles que, tal como eu, participaram nesta experiência, tornando-a, como supra referido, numa experiência a repetir.

2- Texto em francês escrito por dois alunos que participaram na mobilidade.

Lleida et Barcelone

Lundi nous sommes partis de l'aéroport de Lisbonne à 7 heures dix et nous sommes arrivés à Barcelone à 10 heures. Nous avons déjeuné et après nous avons pris le train pour Lérida. Quand nous y sommes arrivés les professeurs espagnols nous attendaient à la gare et nous avons pris le taxi pour aller à l'école où nous nous sommes rencontrés avec les familles d'accueil. L'école qui nous a accueillis s'appelle Institut Maria Rúbies et tous nos copains y étudient. C'est une école plus petite et plus ancienne que la nôtre mais tout le monde a été gentil avec nous. Ensuite nous sommes allés chez les familles pour déposer nos bagages et pour mieux connaître nos hôtes. Le soir, les groupes portugais et italien avec leurs copains espagnols sont sortis pour mieux se connaître et faire la fête.

Mardi nous nous sommes retrouvés à l'école où nous avons appris ce qu'il faut faire pour participer dans les réseaux sociaux du projet Comenius et où nous avons aussi assisté à

quelques cours de nos copains. Ensuite nous sommes allés au Théâtre « Bucs la Bordeta » où nous avons présenté nos travaux et nos copains espagnols ont joué une petite pièce de théâtre sur leurs contes traditionnels. Nous avons aussi chanté « Joyeux Anniversaire » en portugais, français, espagnol, polonais et italien parce que c'était l'anniversaire de Bruna, notre copine portugaise. L'après-midi nous avons visité « La Seu Vella » qui est la partie la plus ancienne de Lérida. Pendant le parcours, un guide nous a raconté l'Histoire de la Cité et nous a aussi montré et expliqué l'architecture de la Cathédrale. Ensuite nous sommes allés à la Mairie, où le Maire nous a reçus et on a fait une photo pour le journal de Lérida. Le soir, nous sommes sortis à McDonalds pour célébrer l'anniversaire de Bruna.

Mercredi, nous sommes sortis de l'Institut à 8 heures et demie pour aller à Abizanda. Quand nous sommes arrivés, nous avons visité la ville et après nous avons assisté à un spectacle de marionnettes. Après le spectacle on a eu l'opportunité de jouer un peu avec les marionnettes de profiter du Musée. Nous sommes aussi allés à Aínsa où nous nous sommes promenés et où nous avons déjeuné. Le soir on est resté avec nos familles.

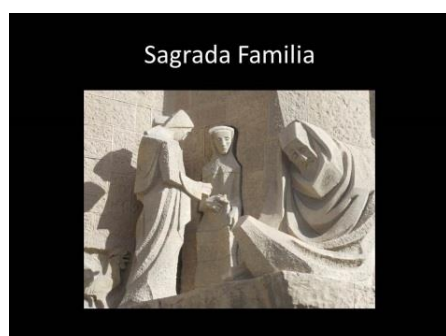
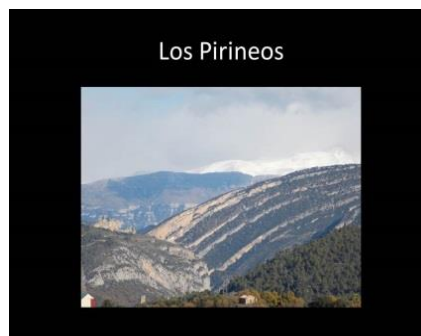
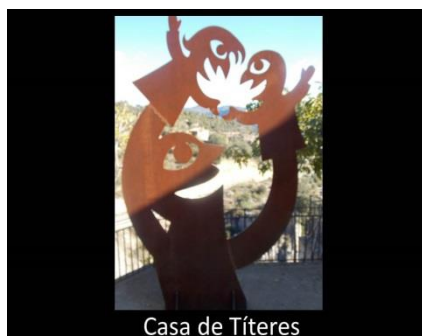
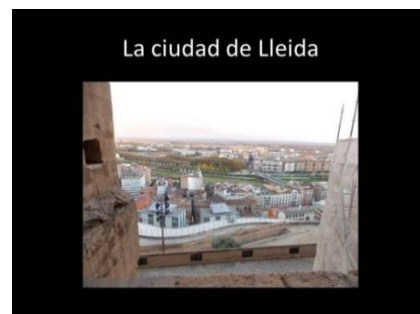
Jeudi nous sommes allés à Barcelone où nous avons vu la *Sagrada Família*, le parc *Güell* et la *Rambla* et on a aussi fait du shopping. Le soir nous avons dîné tous ensemble dans un restaurant.

Vendredi matin, nous avons assisté à quelques cours de nos copains. Ensuite nous avons participé dans un concours où le but était de réussir le maximum de questions sur les contes et le groupe portugais a été le vainqueur ! Pour conclure notre séjour, nous avons eu l'après-midi libre. On a pris le déjeuner chez nous et nous sommes allés à la *Calle Mayor* pour faire du bowling, du karaoké et du shopping. Le soir nous avons dîné tous ensemble à la Cantine de l'école avec les parents de nos copains et les profs. Cette soirée-là a été vraiment émotive et pleine d'amusements, avec beaucoup de sourires, de vœux d'amitié et à la fin on s'est dit « au revoir » en plusieurs langues.

Samedi matin, nous sommes allés à la gare où nous avons dit le dernier « au revoir » à nos amis espagnols. Ensuite nous sommes allés à Barcelone en train. À Barcelone nous avons fait du shopping et on s'est promenés. Le soir, à 8 heures et demie nous avons pris l'avion et à 9 heures nous sommes arrivés au Portugal.

Bref, nous avons adoré cette expérience, on a bien rigolé et on a eu l'opportunité de comprendre et de mieux connaître la culture catalane et voir des paysages et des constructions fantastiques. Le groupe portugais a été excellent et a toujours contribué pour créer une bonne ambiance. Les familles ont aussi été une partie très importante de cette expérience parce qu'elles nous ont permis une meilleure intégration et nous ont fait sentir part de la famille. Malgré tout ça, on pense que la partie la plus importante, c'est nos copains, avec eux on a appris et on a enseigné, on a partagé nos cultures, on a souri et on a pleuré ensemble, l'amitié qu'on a partagé ne sera jamais oubliée.

3- Alguns diapositivos de um *Powerpoint* em espanhol elaborado por dois alunos que participaram na mobilidade a Lleida.



Anexo 10 – Adaptação do conto *Os Músicos de Bremen*

Os Músicos de Bremen

Era uma vez... Um homem que tinha um burro que há muitos anos carregava sacos para o moinho sem nunca ficar cansado.

(Burro jovem corre de um lado para o outro com um saco de milho às costas)

No entanto, com o passar dos anos, o pobre burro foi perdendo as forças...

(Entra o dono do burro)

Dno. Do Burro: (Indignado) Já estou farto disto! O Burro voltou a atrasar as entregas.

Dna. Do Burro: Outra vez?! O que é que achas que devemos fazer com ele?

Dno. Do Burro: Tudo menos mandá-lo ir ao moinho, já desisti dessa ideia. Já não precisamos deste animal para nada.

Dna. Do Burro: Mas... Mas... Ele já está connosco há tantos anos.

Dno. Do Burro: Há demasiados anos!

(Depois de ouvir a conversa, o Burro sai com ar triste e a choramingar)

E lá foi o burro triste, sozinho e abandonado.

Burro: E eu a pensar que fazia parte da família. (Para e tem de repente uma ideia) Mas talvez seja um sinal, está na altura de fazer algo diferente! Cabeleireiro?! Na... Cozinheiro?! Hm... Professor?! Não, nunca! Que péssima ideia. Músico?! Ah, é isso!

E, assim, o Burro pôs-se a caminho de Bremen. Ainda mal tinha começado a jornada quando avistou um cão e a sua dona.

(Cena com o cão e a sua respetiva dona)

Burro: Porque estás tão cansado?

Cão: As minhas pernas já não são o que eram... Já nem consigo caçar, a única coisa à qual fui realmente bom... Isso e a tocar timbale

Burro: A sério?! Então olha, podes vir comigo para Bremen... Eu toco alaúde e tu tocas timbale.

E lá foram os dois novos amigos a cantarolar... Umas horas mais tarde encontraram um gato que estava muito muito triste

(Cena com o gato e a sua respetiva dona)

Cão: Então caça ratos? Porque estás assim?

Gato: Caça ratos?! Já fui... Em tempos. Como estou velho e prefiro deitar-me à lareira em vez de caçar ratos como antigamente, a minha dona quis afogar-me e eu fugi. E agora?! O que será de mim?

Burro: Se souberes tocar podes vir connosco...

Gato: E para onde?

Burro: Para Bremen... A cidade dos músicos.

O gato achou aquela ideia maravilhosa e decidiu juntar-se a eles como pianista. Depois disso, os três fugitivos passaram por uma quinta onde ouviram um galo a cantar a plenos pulmões.

Burro: O que é isto?

Gato: O que é que cacareja a não ser um galo?

Olharam os três para trás e encontraram um galo que, ao contrário deles, tinha ar jovem.

Gato: Vê lá se baixas o volume, os meus ouvidos já não aguentam ruídos desses.

Cão: Porque cantas tão alto?

Galo: Amanhã é domingo e há visitas!

Gato: Sim... E então?

Galo: (Grita indignado) E então?! Não sabes o que acontece aos galos quando há visitas?! Deixam de cantar!

Gato: Como assim?

Galo: (Passa o dedo pelo pescoço) Servem-nos ao jantar.

Burro: (Chocado) Que horror! Junta-te a nós.

O Galo, as suas esplêndidas cordas vocais e os três fugitivos continuaram a sua longa jornada até à cidade de Bremen.

Cão: É-nos impossível chegar a Bremen antes de anoitecer.

Burro: Eu conheço o caminho, encontraremos uma casa daqui a pouco tempo.

Galo: E podemos lá ficar?

Burro: Sim, está abandonada.

Um pouco assustados mas sem lugar onde dormir, os quatro fugitivos, exaustos, puseram-se a caminho da tal casa.

Galo: Já chegamos?

Gato: Ainda não...

Galo: Já chegamos?

Gato: Não vês que não?!

Galo: E agora?

Gato: (Grita indignado e sem paciência) NÃO!

Uns quilómetros mais tarde, os quatro dão de caras com uma casa velha, já sem cor e com um jardim muito mal cuidado.

Cão: (Preocupado) Esta casa é habitável?

Gato: Isto mais parece uma espelunca!

(O Burro aproxima-se da janela)

(Tentando perceber o que se passava o galo salta energeticamente, tentando empurrar o burro)

Galo: Mexe-te! Mexe-te! Quero ver!

Burro: Cala o bico!

Olhando para uma mesa cheia de comida, o burro reparou em três homens vestidos de preto da cabeça aos pés.

Galo: (Saltitando) Quem são esses? Quem são esses?

Cão: Oh não...

Gato: O que é que foi desta vez?

Cão: Acho que são ladrões...

Burro, Galo e Gato: Ladrões?!

(Ficam os quatro chocados e cheios de medo)

Então, os animais puseram-se a discutir como haviam de afugentar os ladrões e elaboraram finalmente um plano.

(Juntam as mãos)

Galo: BO...

Gato, Burro e Cão: Shhh!

Galo: (Tristonho) Bora...

Para afugentar os ladrões, começaram a fazer barulho, cada um à sua maneira: o Burro zurrou, o Cão ladrou, o Gato miou e o Galo cacarejou.

Ladrão 2: (Olha à sua volta desesperadamente) Ouviram isto?

Ladrão 1: (Num tom arrogante) O quê?

Ladrão 2: (Leva as mãos aos ouvidos) Estou a ouvir vozes! Será que são fantasmas?

Ladrão 3: (Encosta a orelha à do Ladrão 2) Deixa ouvir! Deixa ouvir!

Gato: Chamam a isto barulho? Precisamos de reforços

Cão: Felizmente, conheço alguém que nos pode ajudar.

Gato: E esse alguém é...?

(Narrador e professores incentivam as crianças a participar)

Ladrão 2: (Dirigindo-se para o Ladrão 1) E isto?! Vais-me dizer que também não ouviste isto?

Ladrão 1: (Dirigindo-se ao Ladrão 2) Já que tens os ouvidos tão apurados, vai lá ver o que se passa.

Ladrão 2: (Assustado) Mas... Mas... Mas...

Ladrão 1: (Num tom alto) Vai!

(Ladrão 2 sai e anda atrás dos animais)

Ladrão 3: Eu também quero!

(Ladrão 2 e Ladrão 3 andam atrás dos animais)

(Ladrão 3 cai, fazendo barulho)

Ladrão 1: Já fizeram asneira. Tenho de ser sempre eu!

(Ladrão 1 sai da casa)

(Todos os animais entram dentro da casa)

Ladrão 1: Estão a andar atrás de quê?

Ladrão 2: (Assustado) Nós vimos uma cauda! Eu juro por tudo que nós vimos uma causa!

(Galo faz barulho ao subir para o telhado)

Ladrão 2: (Assustado) AAAAH! O que é que foi isto?

Ladrão 3: Os animais estão a assaltar-nos a casa!

Ladrão 1: Animais que assaltam casas?! Nunca ouvi nada tão ridículo! Nós (apontando para os três) é que assaltamos casas!

Ladrão 2 e Ladrão 3: Ai é? Então vai lá ver.

Ladrão 1: E vou!

(Ladrão 1 entra dentro da casa)

O bandido entrou e dirigiu-se à lareira para acender uma vela. Ao caminhar até à lareira, o ladrão pisou a cauda do gato. Chateado, o gato arranhou-lhe a cara com as suas enormes unhas. O bandido ficou aterrorizado! Ele bem que tentou fugir mas... Ao chegar à porta das traseiras, o cão ferrou-lhe uma valente dentada na perna. O bandido estava cada vez mais aterrorizado! Ao dirigir-se à entrada o burro deu-lhe dois valentes coices, empurrando-o para fora da casa e acordando o galo que se pôs a cacarejar. Cheio de medo, o bandido fugiu o mais depressa que pôde, dirigindo-se aos seus amigos:

Ladrão 1: Estamos perdidos! Está uma bruxa horrorosa junto à lareira! Vês isto? (apontando para a sua bochecha direita) Arranhou-me a cara com as suas unhas afiadas!

(Os ladrões olham para o arranhão com ar espantado)

Ladrão 1: Depois, tentei fugir pela janela e um homem esfaqueou-me a perna. A seguir, fui até à porta, empurraram-me e eu caí. A última coisa de quem me lembro é uma voz aguda a gritar: Corre senão comes! Corre senão comes! E eu, para não apanhar mais, obedeci e corri o mais depressa possível.

Ladrão 2 e Ladrão 3: São animais...

Os animais continuaram o caminho até Bremen, onde foram uma banda de sucesso!

E a casa? Remodelaram-na e lá ficaram !

Anexo 11 – Dramatização de *Os músicos de Bremen*.

1- Representação na Biblioteca da escola Secundária José Saramago



2- Video da primeira dramatização na biblioteca da escola Hélia Correia

Disponível no blogue do projeto em

<http://eraseunaveziletaitunefois.blogspot.pt/2014_05_01_archive.html>

3- A moral da história no imaginário infantil.

Os Músicos de Bremen

Moral

“Se quiseses ser um ladrão, não podes ser trapalhão.”

4ºB – Hélia Correia

“Não se deve roubar.”

4ºD – Sanches de Brito

“Os animais são companheiros para a vida.”

4ºB – Hélia Correia

“Mesmo que sejam velhos, os animais não se deitam fora porque podem tornar-se músicos.”

4ºB – Hélia Correia

“Mesmo perdendo o jeito para algumas funções, surgem sempre novas.”

4ºD – Sanches de Brito

“Quando se adota um animal novo, não é para substituir o velho, mas sim para serem amigos.”

4ºB – Hélia Correia

4- Divulgação das sessões com fins solidários.

Informação redigida pelos nossos alunos para informar os encarregados de educação das crianças da Escola Básica Helia Correia.

A Escola Secundária José Saramago - Mafra, através do Projeto de Solidariedade Social, ajuda os alunos de famílias mais carenciadas que frequentam este estabelecimento de ensino, bem como outros membros da comunidade, nomeadamente a Casa Mãe do Gradil.

Esta ação de voluntariado visa promover, nos alunos, valores de solidariedade e cidadania ativa e participada.

Assim, os alunos do projeto *Comenius* convidam os mais novos a assistirem à peça de teatro “Os músicos de Bremen”, a divertirem-se, aprendendo e colaborando com 1€ ou um produto de higiene pessoal.

5- Cartaz de divulgação elaborado pelos alunos.

Quatro músicos a cantar para a Casa Mãe poder ajudar



Agradecemos o seu contributo:
1€ ou um bem de higiene pessoal

Dias 3 e 4 de abril



6- Sessões com fins solidários na Escola Básica de Primeiro Ciclo Hélia Correia



Anexo 12 – Versão moderna de *Los músicos de Bremen*.

"Las cuatro estrellas"

En un soleado día el asno acordó y decidió que ya no podía vivir más en aquella casa. Su amo no entendía que le gustaba la ópera y quería hacer teatro, pero a su amo le gustaba más el rock y por eso decidió huir.

Después compró un iPhone para poder huir sus músicas de ópera y cuando estaba mirando un escaparate ha visto un perro que estaba buscando el CD de Shakira. Como el perro estaba muy triste le preguntó si quería irse con él hacer un casting para participar en una pieza de teatro. El perro aceptó y le dice que ha huido de su casa por que ya no servía para cazar y su ama estaba todo el día en el tablet jugando el Pou.

En su camino han encontrado un gallo que estaba triste por que no tenía una gallina por que era muy feo y su amo quería venderlo en la carnicería. A pesar de no tener ningún talento se quedó muy contento por que no tenía muchos amigos. Los tres han seguido su camino y encontraron un gato que estaba comprando unas botas, pero estaba muy triste por que su amo no le dejaba ser cowboy y por eso huyó.

Estaban tan cansados que se quedaron en un hotel y han encontrado Shakira.

En el día siguiente siguieron todo recto y encontraron una publicidad diciendo que estaban buscando animales para una pieza de teatro.

Ellos se quedaron tan contentos que hicieron una fiesta en la calle.

En el día siguiente almorzaron en el Mc Donalds y más tarde empezaron su primer día de teatro.

Anexo 13 – Panfletos das várias edições do conto *Os músicos de Bremen*

1. Panfleto em Espanhol



Estatua erigida en Bremen en 1951, para celebrar el cuento "Los Músicos de Bremen".



Los Músicos de Bremen



10º L
2013-14

La Historia

Érase una vez un burro que había sido corrido por su propietario, así como otros animales, incluyendo un perro, un gato y un gallo.

Entonces todos se juntaron para formar una banda en Bremen.

A medio del camino estaban hambrientos en un bosque y sin sitio dónde dormir, cuando el burro dijo que estaba avistando una casa abandonada.

Pero esta casa no estaba abandonada, ya estaban ahí 3 ladrones, y por eso los animales prepararon un plan para ahuyentarlos.

Al ejecutar su plan, había ocurrido un imprevisto: los cristales de la ventana se rompieron lo que asustó a los ladrones que se marcharon.

Después de lo sucedido, los animales se iban a dormir cuando comprendieron que los ladrones estaban volviendo y habían enviado un ladrón a descubrir lo que pasaba en la casa.

Sin embargo, los animales lo atacaron y el bandito se quedó traumatizado pensando que los animales eran monstruos que lo estaban persiguiendo. Todos se marcharon arremedados.



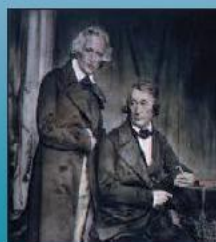
Personajes

- Gallo
- Gato
- Perro
- Burro
- Ladrones



Hermanos Grimm

Los hermanos Grimm nacieron en el siglo XVIII y escribieron varios cuentos para niños.



Moraleja

¡La unión hace la fuerza!

No es malo cambiar los objetivos.

Los mayores deben ser respetados.



2. Panfleto em Francês

NOTRE VERSION

TYPE DE TEXTE: Dramatique

LANGUE ORIGINALE: Portugais

AUTEURS: Elèves du 10^oL, 11^oC, O et P de l'École Secondaire José Saramago

INTRODUCTION: A travers un texte simple mais bien représenté, les élèves de l'école ont adapté le conte des Frères Grimm de façon à divulguer les différentes moralités.

PERSONNAGES:

- Les Quatre Animaux
- Le Propriétaire de L'Âne
- La Propriétaire de L'Âne
- Le Propriétaire du Chien
- Le Propriétaire du Chat

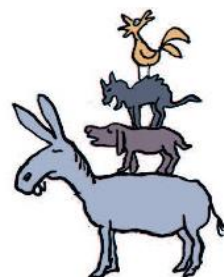


LES DIFFÉRENCES

Il y a beaucoup de manières de reproduire une fable: à travers le théâtre, dans une série ou dans un simple livre de contes pour enfants.

- La série *Simsala Grimm* et les élèves de l'École Secondaire José Saramago ont additionné de nouveaux personnages par rapport à la version originale des Frères Grimm.

Tout comme dit le proverbe portugais: "Quem conta um conto, acrescenta um ponto" les auteurs ont réussi à modifier les personnages et la façon dont ils représentent le conte, en transmettant les deux moralités



LES MUSICIENS
DE BRÈME

I MUSICANTI DI
BREMA

MUZYKANCY
BREMY

OS MÚSICOS
DE BREMEN

11^oO
Escola Secundária José Saramago
Projeto Comenius

MORAL DE L'HISTOIRE

MORALITÉ: La leçon que l'on peut apprendre à partir d'un conte pour enfants.

Il y a plusieurs moralités dans *Les Musiciens de Brème*.

- Les animaux sont des amis pour la vie et, même quand ils sont vieux, nous ne devons pas les abandonner.
- Travailler en équipe est l'une des meilleures manières d'atteindre nos objectifs



EDITION ORIGINALE

TYPE DE TEXTE: Narrative

LANGUE ORIGINALE: Allemand

AUTEURS: Frères Grimm:

- Jacob Grimm
- Wilhelm Grimm

INTRODUCTION: En utilisant un texte simple mais bien structuré, les Frères Grimm ont partagé un beau conte d'enfants avec plusieurs moralités

PERSONNAGES:

- L'âne
- Le Chien
- Le Chat
- Le Coque
- Quatre cambrioleurs
- Le Propriétaire de L'Âne



SÉRIE

TITRE: *Simsala Grimm*

LANGUE ORIGINALE: Allemand

RÉALISATEUR: Gary Blatchford

INTRODUCTION: Dans le premier épisode de la deuxième saison, Gary Blatchford décide de se dévouer aux Musiciens de Brème. Bien illustré, l'épisode commence avec les quatre animaux, tous dans la même ferme, quelque chose qui la différencie des autres versions.

PERSONNAGES:

- Les Quatre Animaux
- Yoyo et Doc Croc
- Quatre Cambrioleurs
- Un agriculteur



3. Panfleto em Português

Projecto Comenius

Ano Lectivo 2013/2014

OS MÚSICOS DE BREMEN

Die Bremer Stadtmusikanten

Burro

O personagem com o qual se inicia o conto. Habitado a carregar sacos de milho para o seu dono, acabaria, por força da idade, por não conseguir trabalhar com o vigor de outrora. Ao ver que o dono lhe cortara o volume de ração, decide fugir e tornar-se músico, tocando alaúde, em Bremen.

Cão

É o segundo personagem que surge no conto. É encontrado pelo Burro vagando e respirando com dificuldade. Toda a vida havia cegado e agora que envelheceu e as forças faltavam, o dono decidiu matá-lo. Apercebendo-se da situação, fugiu "a sete pés". A convite do Burro decide seguir para Bremen e tornar-se músico, tocando tambor.

Gato e Galo

São os dois últimos a surgir na história. Inicialmente, surge o gato e depois o galo. O gato decide juntar-se ao Burro e ao Cão após ter sido quase afogado pela sua dona; por seu turno, o galo decide seguir viagem com o grupo até Bremen depois destes o terem convidado, tendo ouvido o seu canto, para se juntar a eles como cantor.



Quem conta um conto ...

Descrita, segundo o index de classificação de contos de Aarne-Thompson, como sendo a típica história de "animais 'marginalizados' que procura, um novo lar", esta é, de facto, a essência do conto cuja origem é atribuída aos irmãos Grimm. Os Músicos de Bremen é um conto de fácil leitura, fácil compreensão e destinado a um tipo de entretenimento lúdico, uma vez possui uma moralidade que aliada à diversão proporcionada pelas ações das personagens, resulta numa história simples e cativante.

Existem diversas versões do conto, sendo a mais célebre a versão dos irmãos Grimm. Nas versões alternativas do conto é frequentemente descrita a situação de dificuldade financeira vivida pelos donos dos animais (devido a ações de ladrões) e que culmina com os animais expulsando os ladrões e conseguindo restabelecer o sustento aos seus donos.



OS MÚSICOS DE BREMEN



Ideias gerais:

A fábula possui uma crítica social que assenta no facto de:

- Os quatro animais antropomorfizam o povo
- Os donos simbolizam os senhores feudais e o feudalismo
- Bremen era a única cidade da Liga Hanseática onde não vigorava o feudalismo, sendo, portanto, o local ideal para fugir dos senhores feudais

Resumo

A história começa com o Burro que toda a vida havia carregado sacos de milho e que, a dada altura, por força da idade já não conseguir desempenhar as suas funções como outrora. Considerando-o inútil, o dono começa a cortar-lhe na ração. Ao ver que estaria condenado à fome e, consequentemente, à morte, decide fugir para Bremen e tornar-se músico. No caminho encontra um cão que se lamenta, igualmente, da idade e que decide seguir também viagem para Bremen. No seguimento da viagem encontram um gato (ameaçado de morte pela dona) e um galo (condenado a ser o almoço de Domingo), ambos decidem prosseguir viagem e formar, na cidade de Bremen, um quarteto musical. Entretanto, encontram uma casa para passar a noite antes de continuar a viagem. No interior da casa estavam quatro salteadores a manjar uma farta refeição. Famintos, os animais decidem entrar dentro de casa e expulsar os ladrões. Ao conseguirem penetrar no interior da casa e espantar definitivamente os ladrões, os animais concordaram em não mais dali sair.



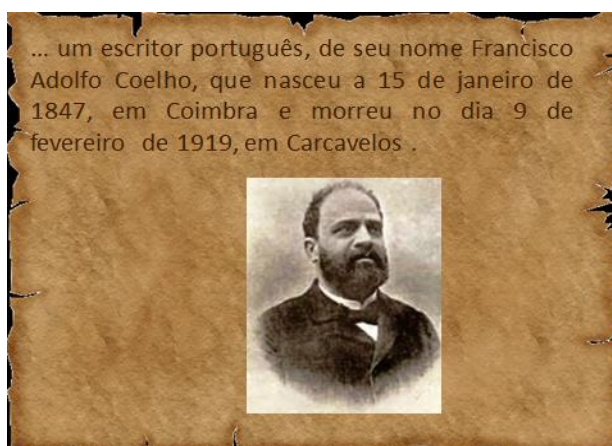
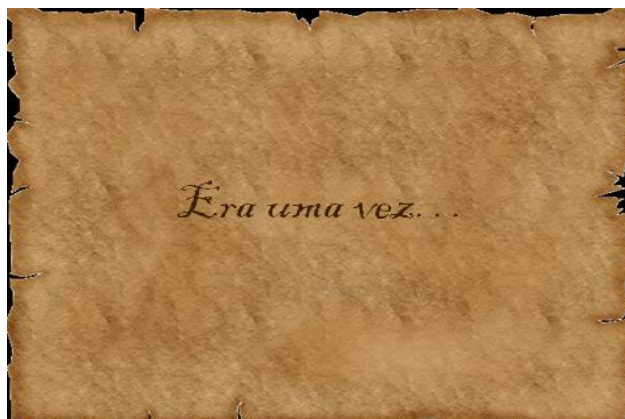
OS MÚSICOS DE BREMEN

4. Fotos da exposição com panfletos e várias edições de *Os Músicos de Bremen*.



Anexo 14 – Um compilador português: Adolfo Coelho

1- Alguns diapositivos de um dos *powerpoints* realizados em Português.










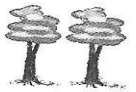



2- Resumos disponíveis no blogue projeto em <http://eraseunavez-iletaitunefois.blogspot.pt/2014_11_01_archive.html>





Anexo 15 – Caperucita Roja: a história em imagens





1- História do Capuchinho Vermelho com pictogramas

C A P E R U C I T A R O J A

Érase una vez una niña llamada . Una mañana de  salió de su  llevando una  con pan, tortas y una jarrita de miel para su  que estaba enferma y vivía en el .

Cuando  iba por el  se encontró con el  que la engañó para ir por el camino más largo y así llegar antes a  de la .


El  entró en  de la , y ella de un salto se escondió en el .

El  se disfrazó de  y se metió en la  para esperar a .

Cuando por fin llegó  , muy asombrada exclamó:

- ¡Ay!  qué  más grandes tienes.



- Son para verte mejor, nietecita.

- ¡Ay!  qué  más grandes tienes.



- Son para oírte mejor .


- ¡Ay!  qué  más grande tienes.

- ¡¡¡ Es para comerte mejor!!!

De un salto el  se abalanzó sobre  que salió gritando del susto,

llamando la atención del  que pasaba por allí.

Rápidamente el  con su  disparó, ¡bang, bang!,

dio su merecido al  y fue tan grande el escarmiento que jamás

volvimos a saber de él, y

colorín, colorado este cuento se ha terminado.

2- Algunas questões para a interação oral sobre a história de *Caperucita Roja*, conforme sugerido por Santamaría (2006: 89).

- ¿Cuántos personajes aparecen en el cuento?
- ¿Cómo es Caperucita? a) astuta b) inocente c) desconfiada
- ¿Y el lobo? a) envidioso b) amable c) malvado
- ¿Y la abuela?
- ¿Con quién se encuentra Caperucita en el bosque?
- ¿Qué conversación tienen Caperucita y el lobo (disfrazado de abuelita)?
- ¿Cuál crees que es la moraleja del cuento? ¿Por qué?
- El color rojo, ¿simboliza algo en tu cultura?
- ¿Conoces otras versiones del cuento?

Anexo 16 – Caperucita en Manhattan: uma carta

Querida Señora Rebeca,

Me llamo _____ y después de conocerla me da cuenta que es una mujer muy especial y fascinante.

Hay en día no han muchas personas así. Es una mujer inteligente, simpática, cariñosa, y a quién le gusta la libertad.

El motivo que me fascina, es que le gusta vivir la vida de su manera y no es influenciada de la opinión de los demás.

Cuando la conocí, me hizo recordar de mi querida abuelita. Ya que ella es la mi mejor amiga, la persona con quien no tengo miedo ni vergüenza hablar sobre las cosas. Le echo de menos. Ella es la abuelita que supo siempre mis secretos. Ahora ya que estoy lejos de ella, me hace muy falta.

Ve la relación que tiene con su nieta Sara, me quedé muy sorprendida, porque usted es la persona que le da más atención y también la cosa más importante para ella, la libertad. Usted es un ejemplo que Sara tienda seguir. La única cosa que no puedo entender es la relación que tiene con su hija. Me gustaba saber porque ella es tan diferente de su madre.

Cuando me he dicho que en su juventud había sido cantante de "music-hall" y su nombre artístico era Gloria Star, me quedé muy sorprendida porque nunca he conocido una persona con una juventud tan interesante y diferente.

Ahora tengo que le decir adiós pero me encantó muchísimo en conocer una mujer como Señora Rebeca.

Con muy respecto

Anexo 17 – Caperucita en Manhattan: ficha de leitura



Caperucita en Manhattan – Ficha de leitura

Capítulo 1

1. ¿Cómo se describe la ciudad de Nueva York y la isla de Manhattan?
2. ¿Por qué las personas mayores no se les ve cara de alegría cuando cruzan el parque central?
3. ¿Qué se dice de los niños? ¿Qué hacen en sus casas?
4. ¿Cómo se describe la estatua de la libertad? ¿Qué hace la estatua cuando cierra los ojos?
5. ¿Qué sueñan los niños que viven en Brooklyn?
6. ¿Quién es Sara Allen? ¿Dónde vive?
7. ¿A qué se dedican los padres de Sara?
8. ¿Cuál es la especialidad culinaria de Vivian Allen? ¿Qué hacía cuando se veía obligada a compartir esta receta?
9. ¿Qué quería ser Sara cuando fuera mayor?
10. ¿Quién era Rebeca Little? ¿Dónde vivía?
11. ¿Cuándo iba Sara a visitar a su abuela?
12. ¿Por qué el Sr. Allen no se llevaba bien con su suegra?

Capítulo 2

1. ¿Qué tipo de preguntas “raras” hacía Sara cuando era pequeña?
2. ¿Quién era Aurelio?
3. ¿Cuáles fueron los primeros tres libros que leyó Sara?
4. ¿De qué personaje ficticio se fiaba Sara?
5. Aureliano era dueño de ...
6. ¿Qué preguntas se hacía Sara sobre Aurelio (“el rey de aquella tribu cuentistas enanos”)?
7. ¿Cuándo se mudó la abuela con Aurelio? ¿Adónde?
8. ¿Por qué son tan diferentes los padres de Sara y su abuela?
9. ¿Por qué la madre de Sara dice “Dios mío, esta niña está loca”?

10. ¿Cómo era el niño Rod? ¿Por qué eran tan diferente a Sara?
11. ¿Qué eran las “farfanías”? Inventa una farfanía y explica su significado.
12. ¿Qué quería decir “miranfú”?
13. ¿Por qué la madre de Sara le ocultaba la realidad de la relación de Aurelio con Rebeca, su abuela?
14. ¿Crees que Sara no comprendería la situación?

Capítulo 3

1. ¿Qué se había convertido en una obsesión para Sara?
2. ¿Por qué Sara le rezaba a la estatua de la Libertad? ¿Qué le pedía?
3. ¿Por qué Sara quería mudarse con la abuela?
4. ¿Qué significa la frase “viento en popa”? ¿Por qué se dice que el negocio del padre de Sara “iba viento en popa”?
5. ¿Por qué a Sara le daba rabia que su madre le hablara cuando iban en el metro?
6. ¿Por qué es tan importante para Vivian su tarta de fresa?
7. ¿Crees que Vivian se preocupa demasiado? ¿Por qué?

Capítulo 4

1. ¿Dónde le gustaría vivir a la abuela?
2. ¿Qué dice la abuela del vampiro del Bronx?
3. Describe la relación de Vivian y su madre.
4. ¿Qué hizo Sara cuando se quedó sola en la casa de la abuela?
5. ¿Por qué crees que a Sara le gustaba imaginar que era Gloria Star?
6. Describe la relación de Sara con su abuela.
7. Vivian y Rebeca son diferentes. ¿A quién te gustaría parecerte? ¿Por qué?

Personajes de los capítulos 1-4

Describe el carácter de los siguientes personajes... ¿Qué los caracteriza?

1. Sara Allen
2. Vivian Allen
3. Samuel Allen
4. Rebeca

Capítulo 5

1. ¿Dónde se celebró el cumpleaños de Sara?
2. ¿Por qué no disfrutaba de su fiesta?
3. ¿Qué deseo pidió Sara?
4. Según el señor Allen, ¿con qué tartas pueden competir las de Vivian?
5. ¿Qué era “El Dulce Lobo”?
6. ¿Qué libro leía Sara?
7. ¿Se portará bien Sara?
8. ¿Qué crees que le apetece hacer? Recuerda, tiene dinero y dos billetes de metro.

Capítulo 6

1. ¿Quién era Miss Lunatic?
2. ¿Qué sabía hacer?
3. ¿Dónde decía Miss Lunatic que vivía?
4. ¿Qué edad tenía? ¿Por qué la gente le tenía respeto?
5. ¿Qué cosas increíbles le pasaron a ella?
6. ¿En qué año llegó a Manhattan? ¿Qué trajeron a Manhattan ese mismo año?
7. ¿Crees que Miss Lunatic es un personaje mágico? ¿Por qué?
8. ¿Qué significa “vivir” para Miss Lunatic?
9. ¿Quién es Edgar Woolf y cómo conoció a Miss Lunatic?
10. ¿Qué impresión crees que te daría ver por la calle a una persona como miss Lunatic?

Capítulo 7

1. ¿Quién es el único amigo de Edgar Woolf?
2. ¿Cómo se conocieron?
3. ¿Cuál era la obsesión de Edgar Woolf?
4. ¿Qué necesita Woolf para ser feliz?
5. ¿Crees que encontrar la receta de la perfecta tarta de fresa le dará la felicidad?

Capítulo 8

1. ¿Qué le regala Miss Lunatic al bebé Ray?
2. ¿Dónde se encuentran Sara y Miss Lunatic?
3. ¿Por qué lloraba Sara?

4. ¿Qué ve Sara mientras camina con Miss Lunatic? (Menciona todo lo que ve)
5. ¿Por qué Sara se siente libre?
6. ¿Qué consejo o frase de las que miss Lunatic ofrece a Sara es la que más te ha gustado? ¿por qué?

Capítulo 9

1. ¿Por qué a Sara le parece que Miss Lunatic es tan diferente a la mayoría de la gente mayor que conoce?
2. ¿Por qué Sara insiste en entrar a aquel bar?
3. ¿Qué le dice Miss Lunatic al muchacho de la entrada (Norman)?
4. ¿Por qué el director de la película (Mr. Clinton) está contento de tener a Miss Lunatic y a Sara en el bar? ¿Cuál es su plan?
5. ¿Qué secreto descubre Sara sobre Miss Lunatic?
6. ¿Por qué Miss Lunatic se enfada y comienza a discutir en el bar?
7. ¿Quién paga el pedido del bar?
8. ¿Por qué el director de la película se queda frustrado y piensa que ese es el final de su carrera?
9. Piensa en los valores de la libertad y en el modo de actuar de miss Lunatic. Busca la relación.

Capítulo 10

1. ¿Qué cuenta Miss Lunatic sobre su verdadera identidad?
2. ¿Cómo sale de la Estatua por las noches?
3. ¿Para qué eran la moneda, la linterna y el papelito que Miss Lunatic le dio a Sara?
4. ¿Qué crees que quiere decir el pacto de sangre que han hecho las dos protagonistas?
5. ¿Será Sara la misma de siempre tras dicho pacto?

Capítulo 11

1. ¿A quién se encuentra Caperucita en Central Park?
2. En tus propias palabras, cuenta lo que pasó en el parque...
3. ¿Qué le pide Mr. Woolf a Sara?
4. ¿Cómo reacciona ella y qué le pide a Mr. Woolf a cambio?

Capítulo 12

1. ¿De qué se acuerda Mr. Woolf cuando Sara le dice que es nieta de Gloria Star?
2. Según las instrucciones de Mr. Woolf, ¿cómo debe cuidar Peter a Sara?
3. ¿Qué se sabe sobre la vida personal de Peter?
4. ¿Dónde le dice Sara a Peter que pare la limosina?
5. ¿Qué intención crees que tenía la niña?
6. ¿Por qué crees que Woolf le insinuó al chofer que tardara en llegar a la casa de Morningside?

Capítulo 13

1. ¿Cuál es la reacción de Sara cuando ve a su abuela bailando con Mr. Woolf?
2. ¿Por qué crees que reacciona de esta manera?
3. ¿A dónde se va la niña y en busca de quién?
4. Al final, según tú, ¿qué pasará después...

Anexo 18 – Teste de avaliação *Caperucita en Manhattan*



Espanhol – Teste sumativo

Compreensão e expressão escritas (50%)

Nome _____ nº ____ Data _____ Classificação _____

Érase una vez, il était une fois ...

Imagínese que está participando en un concurso de cuentos populares.

En la tarea final se espera que escriba un final diferente para una versión moderna de un cuento popular.

1. Escriba una frase/texto utilizando cinco palabras del campo semántico del concepto presentado en su hoja de examen.

Cuentos populares

2. Explique de forma breve (40-50 palabras) lo que le sugiere la imagen.



3. *Caperucita en Manhattan*. Comprensión global de lectura del libro.
Elija la opción correcta. Escriba en su hoja de examen las cifras y las letras correspondientes.

- 3.1. La protagonista de esta historia es una niña de
 - a) 10 años, pecosa, que vestía un impermeable encarnado con capucha.
 - b) 9 años, pelirroja, que vestía un impermeable rojo.
 - c) 10 años, canosa, que vestía una capa roja.
- 3.2. Su madre se llamaba Vivian y
 - a) cuidaba ancianos en un hospital.
 - b) era repostera, hacia tartas de fresa.

c) trabajaba con su vecina.

3.3. Su padre, se llamaba

- a) Philip, era fontanero y trabajaba con Samuel Taylor.
- b) Samuel, era fontanero y trabajaba con Philip Taylor.
- c) Philip y trabajaba en el taller de fontanería Quick Plumber.

3.4. La librería de viejo de Aurelio se llamaba

- a) Books Kingdom.
- b) El rey de los libros.
- c) Books King.

3.5. Sara llamaba a sus palabras secretas

- a) ¡Miranfu!
- b) Farfanías.
- c) Amelva.

3.6. ¿Qué hacía Sara con los libros que leía?

- a) Leerlos muchas veces.
- b) Cambiarles el final.
- c) Compartirlos con su abuela.

3.7. La abuela regaló a Sara, el día de su cumpleaños

- a) una bolsita roja de lentejuelas y la mitad de los billetes que había ganado al bingo.
- b) una bolsita azul, un libro y 75 dólares.
- c) una bolsita azul y la mitad del dinero que ganó en un bingo.

3.8. El día de su cumpleaños ¿qué deseo pidió Sara?

- a) “ Que pueda irse sola a visitar a la abuela” .
- b) “Que vuelva a ver a la abuela vestida de verde”.
- c) “ Mejor se está solo que mal acompañado”.

3.9. Cuando Sara se encontró con Miss Lunatic, lloraba

- a) de alegría, iba a ver a su abuela.
- b) de miedo, porque estaba perdida.
- c) porque le habían entrado remordimientos.

3.10. ¿Dónde le dice Sara a Peter que pare la limosina?

- a) En Brooklin.

- b) En Morningside.
- c) En Battery Park.

4. “Caperucita en Manhattan”. Justifique el título del libro. (20 a 30 palabras)

5. Lea el siguiente texto.

— A un novio menos que a nadie, por Dios, hija, los hombres se van mucho de la lengua.

—Bueno, pues a nadie. ¿Tienes un imperdible? Ahora te digo para qué, ya verás.

—Vaya, menos mal que me estoy divirtiendo con alguien —dijo miss Lunatic, mientras se rebuscaba un imperdible entre la faltriquera—. Me paso la vida dándoles yo sorpresas a los demás. Se acaba una hartando. Toma, aquí lo tienes. Afortunadamente ha aparecido. No sé por qué los llaman imperdibles, si siempre se pierden.

Había sacado uno de regular tamaño y se lo tendió a Sara. Ella lo abrió y se lo clavó con decisión en la yema del dedo índice. En seguida brotó sangre.

—Ahora tú —dijo devolviéndoselo a miss Lunatic.

—A mí ya no me sale nunca sangre ni de los dedos ni de la mismísima yugular. Pero espera que me concentre.

Dejó la mano izquierda en suspensión por encima del cochecito y Sara vio que insensiblemente perdía su temblor y desaparecían los nudos que deformaban aquellos viejos dedos. Inmediatamente, la mano derecha, igualmente rejuvenecida, apareció blandiendo el imperdible, que se clavó en un dedo de la otra.

—¡Date prisa! Ahora no pierdas tiempo en mirarme hasta que yo te dé permiso —dijo la voz Bartholdi, que Sara ya había oído en el café de las patinadoras.

La niña obedeció y se aplicó a la tarea de apretar fuertemente la yema de su dedo contra la de aquel otro suave, blanquísimo y rematado por una uña primorosa. Fue cuestión de instantes. Las sangres se mezclaron, y una gota cayó a manchar la servilleta de cuadros que cubría la tarta.

—A quien dices tu secreto, das tu libertad, nunca lo olvides, Sara. Y ahora vamos, hija, que aquí paradas se nota mucho frío.

Pero la voz que estaba pronunciando aquellas palabras, y contó luego lo que se referirá a continuación, ya no era la de la musa del escultor Bartholdi. Ni tampoco la mano abultada por el reuma, que había vuelto a empuñar la agarradera del cochecito, se parecía en nada a la que acababa de donar su sangre.

Reemprendieron ruta. Pero Sara, muy discretamente, se abstuvo de hacer comentarios. Estaba, además, demasiado absorta rumiando aquella especie de acertijo sobre la libertad y los secretos. ¿Querría decir que la estatua, mediante aquel pacto de sangre, le estaba trasladando a ella los atributos de la Libertad? Necesitaba aclarar sus ideas antes de seguir escuchando otra cosa.

— Oye, madame Bartholdi.

— Dime, guapa.

— ¿Has leído *Alicia en el país de las maravillas*?

—Claro, muchas veces. Fue escrito veinte años antes de que trajeran la estatua a Manhattan, en 1865. Pero bueno, eso da igual, las fechas me deprimen... ¿Por qué me lo preguntas?

—Es que me estaba acordando de cuando la Duquesa le dice a Alicia que todo tiene una moraleja, si uno sabe descubrirla, y luego le saca una moraleja que es un jeroglífico. ¿Te acuerdas tú?

Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*, 1990

5.1. Transcriba del texto las palabras o expresiones que significan lo mismo que cada uno de los siguientes enunciados. Escriba en su hoja de examen las letras y las respuestas adecuadas.

- a) ¡Acelerate!
- b) Charada, rompecabezas.
- c) Enseñanza moral.
- d) Ser el numen de alguien.
- e) Contenerse y no decir nada.

5.2. Explique el significado de las frases del texto:

- a) "...los hombres se van mucho de la lengua".
- b) "A quien dices tu secreto, das tu libertad, nunca lo olvides, Sara".
- c) "...la mano abultada por el reuma".
- d) "...aquel pacto de sangre".

5.3. Explique la verdadera identidad de Miss Lunatic. ¿Qué representa en la historia?

5.4. ¿Será Sara la misma de siempre tras el pacto de sangre? Justifique su respuesta.

6. Lea las frases y ordénelas para reconstruir un posible resumen de *Caperucita en Manhattan*.

Transcriba en su hoja las letras en el orden correcto.

- a) o regalar un elixir
- b) Miss Lunatic, una mendiga sin edad
- c) Pero el hilo mágico de este relato se centra en
- d) Mister Wolf es el lobo, un multimillonario
- e) que vive de día oculta en la Estatua de la Libertad
- f) Sara es una niña que vive en Brooklyn.
- g) Rebeca ha sido cantante y se ha casado varias veces.
- h) que vive cerca de Central Park.
- i) para llevar a su abuela una tarta de fresa.
- j) y sale de noche
- k) Su mayor deseo es el de ir sola a Manhattan
- l) para mediar en las desgracias humanas
- m) capaz de vencer al miedo.

7. Lea el texto y elija la opción correcta para completar cada una de las frases siguientes.

Utilice las cifras y las opciones correctas en su hoja de examen.

—Pero bueno —dijo Sara—, ¿se abre la tapa, aparece el túnel y _____(1)? ¿ _____ (2) asientos o algo?

—No. Es mucho más agradable. Dices una palabra que te guste mucho, echas las dos manos _____ (3), como cuando te tiras _____ (4) una piscina, y tú no tienes que hacer nada más. En seguida se establece una corriente de aire templado que te sorbe y te lleva por dentro del túnel como volando, sin rozar contra las paredes ni nada. Da mucho gusto.

- ¿Y luego?

—Una parada breve en la base de la estatua y decir otra vez la palabra mágica. Entonces asciendes en pocos segundos _____ (5) la copa de la estatua y si _____ (6) puedes salir a la barandilla que tiene en la corona. De noche es muy bonito, porque no hay turistas y se _____ (7) brillar al otro lado _____ (8) río todas las luces de Manhattan. Para volver, _____(9). También junto a la alcantarilla que sale al interior de la estatua verás un poste rojo con ranura. La moneda te sirve la misma. Porque _____(10) se ha abierto la tapa, la puedes recoger, sale despedida automáticamente. ¿No te olvidarás de nada?

1	qué	que	que pasa
2	ha	hay	hemos
3	delante	por detrás	por delante
4	a	de	por
5	asta	hasta	hacia
6	quieres	quisieres	quisieras
7	ve	ven	veen
8	dél	del	de lo
9	lo mismo	el mismo	lo mismo
10	cuanto	en cuanto	encuanto

8. Complete el texto conjugando os verbos en el tiempo adecuado. Escriba en su hoja de examen las cifras y la forma correcta y adecuada de los verbos que están en negrita.

De repente Míster Woolf se acordaba con toda la claridad de las palabras de Miss Lunatic: “Las gentes que _____1_____ (tener) miedo a lo maravilloso

____2____ (deber) verse continuamente en callejones sin salida, míster Woolf - le había dicho - .

Nada ____3____ (poder) descubrir quien ____4____ (pretender) negar lo inexplicable. La realidad ____5____ (ser) un pozo de enigmas”.

9. Para terminar, escriba su texto para participar en el concurso de cuentos populares.

Cuente el final de la historia de Sara Allen y póngale otro que le guste más.
(180-220 palabras)

FIM

Cotações

1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	6	7	8	9	Total
6	10	10	5	7,5	20	12	12	10	20	7,5	80	200

Anexo 19 – Critérios específicos de classificação da produção escrita.

Produção escrita - avaliação base para 80 pontos (cf exame 847 - 2014)

Níveis	Descritores nível desempenho COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	Pontuação
5	Escreve um texto sobre o tema proposto e no registo adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente e coeso; utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. A informação é ordenada a partir de um esquema ou plano. Aparecem bem definidas as funções previstas (informar e aconselhar ou outras funções pertinentes). O texto possui informação suficiente e a extensão adequada.	50
4		40
3	Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Aparecem definidas de maneira razoável algumas funções previstas. O texto pode não possuir informação suficiente, mas respeita o limite de palavras indicado.	30
2		20
1	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto e não respeita o registo adequado. O discurso é confuso, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação não aparece ordenada a partir de um esquema ou plano, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. As funções previstas não estão definidas. O texto não possui informação suficiente nem respeita o limite de palavras indicado	10

Níveis	Descritores nível desempenho COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA	Pontuação
5	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto simples. Usa, de forma apropriada, os recursos lexicais e discursivos necessários para retomar a informação sem repetir o dito anteriormente (pronomes e deícticos). Utiliza, com correção, vocabulário elementar. Revela geralmente bom domínio gramatical, não cometendo erros que possam causar incompreensão. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto. As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	30
4		24
3	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto simples. Usa os recursos lexicais e discursivos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza vocabulário pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunlocuções e outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que se pretende comunicar. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto. As interferências da língua materna são notórias.	18
2		12
1	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos lexicais e discursivos. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros lexicais, sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes. A pontuação é repetitiva e nem sempre adequada.	6

Anexo 20 – Concurso versão moderna de um conto europeu

Projeto Comenius Multilateral

“Érase una vez, il était une fois...”



Destinatários

Alunos do 10.º, 11.º e 12.º anos da
Escola Secundária José Saramago – Mafra

Os trabalhos deverão
ser entregues **na biblioteca**
até dia **29 de novembro de 2014**

O regulamento encontra-se
disponível na biblioteca da escola

Prémio
Viagem a Itália



Anexo 21 – Um conto selecionado: *A Cinderela, o Lobo mau e o Gato das botas*.

Versão 1

A Cinderela, o Lobo mau e o gato das botas

Era uma vez, numa bela tarde de Domingo, que a família da mais bela jovem chamada Cinderela, decidiu fazer um piquenique na floresta mais longínqua que alguém poderia imaginar. A Cinderela não estava muito feliz com a decisão dos seus pais, pois ela estava mais interessada em estar na internet a falar com os seus amigos. Apesar da sua insatisfação, Cinderela acabou por ir com os seus pais.

Estava um dia perfeito para fazer um piquenique, os raios de luz atravessavam as folhas das árvores, o sol estava alaranjado, não havia vento e os pássaros chilravam, estava tudo magnífico, pronto para um espetacular lanche na floresta.

Depois de apreciarem a natureza onde o qual se instalaram, os pais começaram a desfazer as malas, retirando a comida que era necessária para se alimentarem. A Cinderela, enquanto os pais preparavam a comida, decidiu ir passear pela floresta tendo os pais perguntado:

- Onde é que vais filha? O lanche já está preparado!
- Vou dar uma volta á floresta, não se preocupem, já volto!

A Cinderela sabia o que estava a fazer, mesmo sabendo que havia o risco de se perder pois não conhecia os caminhos daquela floresta.

A Cinderela quando estava a passear apercebeu-se que é mais agradável sair de casa e ir para o ar livre do que ficar no quarto em frente ao computador. Ela estava a adorar aquele piquenique mesmo não mostrando tal.

Ao lado daquela floresta encontrava-se uma espécie de prisão para lobos que já feriram pessoas. Naquela mesma hora, naquele mesmo dia, um lobo conseguiu escapar da prisão sem que os guardas dessem pela sua falta. Logo após a sua saída da prisão, a primeira coisa que quis fazer foi ir á procura de comida, e foi o que fez. O lobo decidiu ir á floresta mais próxima de si pois ele estava faminto, no seu pensamento, o lobo comeria tudo o que lhe aparecesse á frente!

Já na floresta e com o lobo a dirigir-se para lá, a Cinderela estava a sentir um mau pressentimento e disse:

- Não sei o que se passa mas estou com um pressentimento de que algo acontecerá brevemente! – disse a Cinderela muito assustada.

A Cinderela após o seu pressentimento, decidiu voltar para junto dos seus pais, mas enquanto estava a voltar, ouviu um barulho por de trás dos arbustos, tendo ela pensado que seria o seu pai a tentar assustá-la e disse:

- Pai, sai de trás dos arbustos, sei que és tu!

E foi aí que a Cinderela começou a aperceber-se que afinal não era o seu pai, ela viu umas orelhas muito grandes e peludas, características que a Cinderela tinha a certeza que não eram do seu pai.

De repente, o lobo surge dos arbustos com um ar de mau e disse:

-Para onde vai esta linda jovem?

-Vou ter com os meus pais! – disse a Cinderela com muito medo

-Posso fazer-lhe companhia?- disse o lobo com o objetivo de se alimentar.

-Não, não pode! – disse Cinderela

O lobo, ao ouvir a sua resposta, chateou-se e começou a correr atrás dela.

Cinderela conseguiu chegar junto dos seus pais com um ar aterrorizado. Os pais, ao verem a cara da sua filha perguntam:

-Que se passa filha, porque é que estás assim?

-Um lobo veio atrás de mim e era muito mau!- disse Cinderela com os olhos em lágrimas.

-Mas não está aqui nada!- disse o pai

-Desapareceu pai, mas eu juro que estava!

O lobo ao ter avistado os pais de Cinderela decidiu esconder-se por de trás de arbustos e ficar á espera que começassem a lanchar todos juntos.

Cinderela estava muito irrequieta, não parava de olhar para todos os lados com medo que o lobo voltasse a aparecer, e foi o que aconteceu, o lobo, subitamente apareceu e diz:

-Quero toda a vossa comida!

-Não lhe vou dar qualquer comida que aqui esteja!- disse o pai com o seu instinto de protetor.

-Então lamento mas vou ter de vos comer a todos!- disse o lobo com determinação.

Os pais e a Cinderela estavam muito assustados, gritavam, mas ninguém os poderia ajudar, não existia uma única casa num raio de 10 quilómetros. Foi aí que apareceu um gatinho muito querido junto da família de Cinderela. O lobo disse com um riso na sua cara:

-Primeiro comerei o gato que está ao vosso lado e de seguida serão vocês.

O lobo, pensando que seria muito fácil apanhar o gato, enganou-se. O gato começou a correr de um lado para outro, pondo o lobo baralhado.

Foi nesse preciso momento que o gato falou:

-Sou o gato das botas e tu nem ninguém me pode derrotar!

O lobo, pensando que o gato só estava a dizer aquilo para o afastar, continuou e foi novamente atrás do gato.

O gato percebeu que teria de o afastar daquela família, e foi buscar um ramo de uma árvore que estava junto dele, parecia um espada.

O lobo ao ver que o gato não estava a brincar começou a fugir com muito medo, estando sempre a olhar para trás, com medo que o gato estivesse atrás dele. O lobo fugiu tanto, que quando olhou para a frente estava mesmo ao lado da sua antiga prisão.

Os guardas aperceberam-se que o lobo estava no lado de fora do estabelecimento e foram buscá-lo. O lobo nem tentou resistir, pois na prisão sabia que o gato não entraria.

Na floresta, a Cinderela e a sua família ficaram muito agradecidos ao gato, tendo a família perguntado:

-Gato, a tua generosidade é tanta que me orgulho de te perguntar se queres viver na nossa nobre casa, dando-te comida e tudo o que tu precisares.

-Muito obrigado pela vossa hospitalidade mas eu sinto-me melhor na floresta!- disse o gato a lacrimejar devido ao final feliz da família.

Os pais, muito felizes por tudo ter acabado bem, abraçaram a filha como nunca tinham abraçado, e por fim abraçaram também o gato.

FIM

A Cinderela, o Lobo Mau e o Gato das Botas

Numa bela tarde de domingo, a família da mais bela jovem do mundo, chamada Cinderela, decidiu fazer um piquenique na orla da floresta mais longínqua que alguém poderia imaginar. Cinderela não ficou muito feliz com a decisão dos pais, pois ela estava mais interessada em permanecer na Internet a falar com os seus amigos. Porém, e apesar de relutante, acabou por ceder.

Estava um dia perfeito para fazer um piquenique. Assentaram arraiais junto a uma lagoa, num dos limites fronteiriços daquela imensidão de arvoredos. Os raios de luz atravessavam as inúmeras folhas brilhantes, o sol ria, num laranja de alegria, o vento nem soprava, na vergonha de se mostrar diferente no seio de tal harmonia. Os pássaros cantavam num compasso treinado. Estava tudo magnífico, como que preparado para o ansiado lanche junto à floresta.

Depois de apreciarem o espaço onde acabavam de se instalar, os pais desfizeram as malas, retirando tudo o que era necessário para gozar aquele momento precioso de descanso. Cinderela, contudo, interrompeu a tarefa familiar, pedindo para passear na floresta. Os pais, intrigados, questionaram-na:

- Aonde vais, filha? O lanche já está quase preparado... Essa aventura pode ficar para mais tarde...

- Oh, pai! Mãe! Vou só espreitar à boca da floresta. Não me demoro mais do que cinco minutos. Prometo. Não se preocupem, que já volto! Posso, posso?

- Está bem, vai lá... Mas não mais do que cinco minutos! Mesmo!!

Cinderela estava determinada a seguir o seu percurso, mesmo sabendo que havia o risco de se perder, pois não conhecia os caminhos daquela floresta. Curioso foi que, quando estava a passear, apercebeu-se de que era mais agradável sair de casa e ir para o ar livre do que ficar enclausurada no seu quarto, em frente ao computador. Estava a adorar aquela experiência...

Ora, ao internar-se na floresta, a poucos passos de avanço no seu percurso, observou um edifício de rosto fechado, pintado a cinza e cujas janelas estavam recobertas de grades. Sobre o grande portão principal do amplo casarão, as seguintes palavras identificavam-no: "Prisão de lobos maus". Tratava-se de um estabelecimento que punia animais destes que já tivessem ferido pessoas.

Coincidência das coincidências, naquele mesmo dia, naquele exato momento, um lobo conseguiu evadir-se sem que os guardas dessem pela sua falta. Logo após a sua fuga, a sua prioridade foi procurar comida. O lobo, então, decidiu investir na floresta. Comería tudo o que lhe aparecesse à frente! Não tardou que farejasse o saboroso aroma de carne tenra que o jovem corpo de Cinderela emanava. E por ele se orientou. Estando o lobo já próximo da menina, esta teve um mau pressentimento, e murmurou, atemorizada:

- Não sei o que se passa, mas sinto que algo de grave acontecerá brevemente!

Assim, decidiu voltar para junto dos pais. Todavia, entretanto, ouviu um rumor por detrás dos arbustos. Pensou que seria o pai, na brincadeira com ela:

- Pai, sai de trás dos arbustos, sei que és tu!?!...

Foi nessa altura que Cinderela começou a aperceber-se de que, afinal, não era o pai, pois viu umas orelhas muito grandes e peludas. Era um animal! Seria perigoso?

De súbito, o lobo surgiu dos arbustos, com um olhar ameno, de falsa simpatia:

-Para onde vai esta linda jovem? – interrogou, num timbre de veludo.

-Vou ter com os meus pais! – apressou-se a responder Cinderela, amedrontada.

-Posso fazer-lhe companhia?- insistiu o lobo, maliciosamente.

-Não, não pode! – assegurou Cinderela.

Insatisfeito com tal réplica, o predador desfez-se do disfarce doce inicial e, nos olhos flamejantes de raiva, assinalou a sua agressividade. Abruptamente, soltou-se em correria atrás da jovem. No entanto, esta, mais veloz, conseguiu chegar, mais rapidamente, até junto dos pais, os quais, vendo-a aterrorizada, quiseram saber:

-Que se passa filha? Porque estás assim?

-Um lobo horrível veio atrás de mim, e era muito mau!- disse Cinderela, de lágrimas a escorrerem-lhe pela face.

-Mas não vejo aqui mais do que pássaros amigáveis!- exclamou o pai.

-Desapareceu, pai! Mas eu juro que falo verdade!

Certo é que o lobo, ao avistar os pais da menina, se escondera atrás de uma árvore de tronco largo, deixando-se ficar à espreita, a aguardar que comessem o lanche.

Cinderela estava inquieta, não cessava de olhar em volta, receosa de que o lobo voltasse a aparecer. E meu dito, meu feito. Subitamente, o feroz animal, de um salto, surge junto da família e ordena:

-Deem-me toda a vossa comida!

-Não lhe vou dar qualquer comida que aqui esteja!- retorquiu o pai, peremptório e protector, abraçando mulher e filha.

-Então, lamento mas vou ter de vos comer a todos!- avançou o lobo com determinação.

Muito assustados, gritavam, os três, juntos como em nó de pescador, gritaram por ajuda, enquanto a besta se entretinha com as delícias do lanche. No entanto, ninguém os poderia acudir, pois não existia uma única casa num raio de 10 quilómetros.

Foi então que apareceu junto da família um gatinho persa, com trejeitos aparentemente inofensivos, o qual motivou o riso do lobo:

-Ah, ah, ah! Hoje é o meu dia de sorte! Depois deste petisco, vou comer-te, gato peludo, recheado de carne succulenta. A seguir, o prato principal: a mamã é a sopa; o papá, o prato principal; a garota; a sobremesa que me deixará o aroma mais agradável nesta boca que vive à míngua há anos.

Mas o lobo foi surpreendido pela voz grossa e destemida do pequeno felino:

-Sou o gato das botas e tu, nem ninguém, me pode derrotar! E assim reza a história! Não me conheces, oh, imbecil e ignorante criatura, condenada ao azar?

Mal o lobo se moveu em direcção ao gato, este saltou para o ponto mais alto de um carvalho e arrancou um ramo com forma de espada. Numa ampla passada de cinquenta metros, o Gato das Botas apontou a arma ao intruso com tal veemência e segurança, que o lobo recuou, aterrorizado, e continuou a recuar, sempre de olhar fixo no tenaz felino, de cujas aventuras, entretanto, se recordou. Quando se deu conta de onde estava, era, nada mais, nada menos, do que a prisão de onde se evadira.

De imediato, os guardas que se encontravam junto ao portão principal imobilizaram o animal, para, a seguir, o acorrentarem e conduzirem ao interior do edifício. O animal não ofereceu qualquer resistência... Entre viver na prisão e o castigo do gato, insuspeitável sequer, escolhia a primeira das duas alternativas.

Na floresta, Cinderela e a família acolheram o célebre Gato das Botas com entusiasmo e respeito, vincando ser difícil mostrar-lhe a sua gratidão na forma justa:

-Excelência, Sr. Gato das Botas, como compensá-lo pela sua generosidade, coragem e sabedoria? Pela sua ajuda inigualável, enfim?

- Meus amigos, em tempos idos, ajudei um jovem rapaz em dificuldades, ensinando-o, com lições práticas, a gerir a sua vida. Foi hoje o dia de esta jovem ser alvo de alguma aprendizagem, de que voltei a ser o professor. Foi um prazer grande. É quanto me basta de satisfação. Muito grato vos estou eu! Que sejam muito felizes... Adeus!

E, num ápice, três passos fizeram dissipar-se a imagem do gato na floresta.

Anexo 22 – Mais um conto... outros voos...

A CONSTELAÇÃO DAS PLÉIADES

No céu, dizem, jazem as almas naufragadas. A noite sempre vem e consigo traz o firmamento, o cemitério alumiado no topo do mundo como se de um altar vestido de círios se tratasse. Tal como a um altar, também os crentes noctívagos dirigem suas preces, desejos e lamentações aos astros nos quais repousam as ambições terrenas de perpetuidade da vida efémera.

Na abóbada em tons de breu, todas as noites, vislumbro estrelas de alguém e questiono-me acerca da sua sorte. No céu nocturno, o silêncio de um sepulcro, conduz-me uma constelação cuja organização estelar me deixava adivinhar um *papagaio de papel*, deixado, ao relento, à sua sorte nos céus distantes. Celestialmente iluminado e leve como a imagem que acabava de desenhar, unindo os corpos estelares cuja proximidade me propunha um qualquer amor fraterno. Deixei-me deitada no sonho de, nas linhas que uniam as estrelas, criar, num processo quase dramático, toda a vida daquelas almas, mergulhadas na imensidão do mar celeste, até àquele momento.

Imaginei seis rostos, todos diferentes, e nomeei-os de acordo com a ordem pela qual me haviam surgido; criei, então, o “primeiro”, o “segundo”, o “terceiro”, o “antepenúltimo”, o “penúltimo” e o “último”. Encontrei, no entanto, algum vazio naqueles nomes, como se estivessem órfãos de algo que ainda não conseguia discriminar. A orfandade que ensombrava estes nomes era óbvia: faltava-lhes um criador, um guardião, um pai. Encontrada a génese de todos aqueles nomes, agora aperfilhados, genealogicamente unidos, pude fingir um reino distante, a anos-luz do meu quarto, no qual um pai havia mandado os seus seis filhos percorrer o Universo, encontrando-se e aprendendo um qualquer ofício – como, aliás, é apanágio dos pais deste mundo!

Tendo partido juntos, rapidamente acabaram por seguir, cada qual, o seu caminho, porque os irmãos são mesmo assim: independentistas saudosos. Combinaram encontrar-se, na casa paterna, dois anos após terem decidido separar-se, para anunciar ao pai e aos irmãos qual a arte que haviam aprendido; assim, quando se reencontraram, prontamente resolveram partilhar a sua especialidade com o resto dos familiares. O “primeiro” confidenciou que se tornara mestre de construção naval, afirmando-se capaz

de construir barcos capazes de navegar sozinhos, deixados – como as almas que habitam os céus estrelados – à sorte dos ventos e da Lua; O Segundo apresentou-se como capaz de comandar qualquer embarcação, ou objecto navegável; O Terceiro possuía, segundo o próprio afirmava, uma excelente capacidade auditiva, sendo capaz de escutar aquilo que se passava num reino longínquo; O Antepenúltimo, com perspicácia de atirador furtivo, com a frieza de um homem de guerra, intervém resumindo-se, tão só, numa palavra: “Atirador”; O Penúltimo havia escalado nebulosas – supostas montanhas que pontuam o outro lado do mundo, o “além” visível – e dizia-se capaz de “escalar qualquer encosta”; O último dos irmãos (curiosamente, também, o derradeiro dos filhos), o favorito do pai e no qual, este, havia depositado mais esperanças, confessou que se tornara “mestre do roubo, do engenho e da mentira”. Ao escutar a descendência, abateu-se sobre o pai um sentimento de desilusão, vergando-se, prostrado, sobre o chão frio da casa apalaçada que construíra em memória da perecida esposa, analogamente ao mausoléu de mármore branco que Shah Jahan mandou edificar sobre o templo da falecida amada; adoeceu, de súbito, desiludido pelas faculdades dos filhos, afirmando que, deixaria a totalidade da sua herança ao filho que mais fizesse por merecê-la, recorrendo à arte que havia aprendido.

Ignorando a saúde decadente do progenitor, prontamente se dedicaram ao planeamento de um fratricídio multiplicado por cinco, um plano que, socorrendo-se da técnica que a viagem pelo Universo havia aprimorado, sem respeitar a comumente partilhada ideia da defesa e respeito pelo irmão (ou irmãos); O Primeiro, o Segundo, o Terceiro, o Antepenúltimo e o Penúltimo dedicaram o tempo liberto dos ponteiros opressores para que pudessem desenvolver poderosas embarcações, munidas com todo o tipo de forças bélicas – daquelas que só os “mestres de construção” conhecem -; aviões que ameaçavam a barreira do som, da luz e de tudo (!) e que se desmultiplicavam (se necessário) em tanques, frotas e exércitos capazes de reduzir qualquer oposição a um cinzeiro tombado; uma central inteiramente dotada de equipamentos electrónicos, a maioria de carácter radiofónico, capazes de, mesmo a longas distâncias, captar qualquer onda, de um qualquer comprimento; armas equipadas com silenciadores, visor óptico e todo o artifice que permita, a um atirador, disparar o “tiro perfeito” – sem que seja denunciado, silencioso, letal; muros, semelhantes a nuvens cuja verticalidade

atingia o estatuto de “barreira intransponível”; restava, contudo, a inércia no “último” dos irmãos. A solidão, quase sempre estática e silenciosa, como se fosse resultado de um “voto de silêncio” semelhante aos celebrados nos templos budistas, escondia uma força imensa emanante da alma dolente do derradeiro dos irmãos, cujo sofrimento havia culminado no emudecimento profundo.

A atitude armamentista dos irmãos, forças beligerantes de um conflito pela cessante herança paterna, um problema de sucessão de riqueza e bens materiais que se viam, assim, deixados à tristeza de um pai doente, entristecido pela desilusão que acompanhava a escolha profissional dos filhos, aos quais augurava um sorridente porvir, resultou no corolário de qualquer tensão entre forças que apontam ao mesmo objectivo: um conflito, sem dó, nem genealogia, nem amor, nem pai, nem mãe. Encenado o conflito, colidiram, então, as forças dos irmãos que lutavam, agora, entre si. Moveram-se os aviões, agitaram-se as águas celestiais e consigo os navios construídos sobre a ganância flutuante, esta que jamais se misturará com a pureza das águas. Os aviões e navios dos dois primeiros irmãos encetaram o confronto. Surgiu, então, no confronto, a Central do Terceiro, interceptando e cruzando informações, escutando os vitupérios que os demais irmãos endereçavam mutuamente. As engenhosas armas do Antepenúltimo movimentavam-se com vista à destruição do Muro do Penúltimo. Só o Último permanecia imóvel, sustentado a meio do ar, a meio caminho entre o céu e o inferno, entre a vida e a morte, entre a fortuna e a desilusão; perdia-se na poeria celestial que os tanques do Segundo levantavam.

Encerrou o silêncio a luta de Abel e Caim. Rómulo matou Remo e assim fundou Roma, onde mais tarde discursaria César e onde o sangue continuaria a significar conquista. Os Aviões do Segundo despenharam-se sobre os Navios do Primeiro e a Central do Terceiro, resultando na morte dos três. As Armas do Antepenúltimo havia, finalmente, conseguido desmembrar o Muro do Penúltimo, acabando este, ironicamente, por cair sobre as Armas que o haviam tombado. O Último permaneceu vivo, deitado no pesadelo em que adormecera, e, órfão de pai e abandonado pelos irmãos, acabou sendo o César que, com a bravura que lhe é reconhecida, conquistou a, até então, indomável Gália. *Veni, Vidi, Vici*. Também César, governando sentado no seu trono de ouro, sinónimo de vitória, conheceu a crueldade da derrota em que termina toda a vida. Desprezando o

conflito que acabara por ganhar, sentando-se, agora vencedor, sobre o trono da herança paterna. Quando, finalmente, desceu da segurança do Mosteiro no qual se havia refugiado, sentiu uma forte dor no peito, resultado de uma bala trocada, algures na batalha entre os dois primeiros irmãos, que o havia atingido e que agora o vitimava. Cegou e adormeceu eternamente.

O céu, em lágrimas, guardou, aos seis irmãos, as almas naufragadas no mar de sangue que, agora, ficava condenado à eterna escuridão, ao luto perpétuo.

“No céu jazem as almas naufragadas” ouvi o meu avô, um dia, numa noite em que a Lua se assemelhava a um enorme círculo, dizer-me, no silêncio sepulcral da madrugada.